

Leonor
CASAS
PAYA

El enfoque intercultural de la literatura en la enseñanza/ aprendizaje de lenguas extranjeras





LEONOR CASAS PAYA

Licenciada en Lenguas Modernas (Inglés, Francés) y Especialista en Educación Bilingüe de la Universidad del Valle, y Magíster en Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras de la Universidad de Los Andes, es autora de los artículos titulados: Educación bilingüe de élite e interculturalidad: una mirada desde la TV infantil (*Educere*, 2014); Interculturalidad, adquisición de segundas lenguas y Tv infantil (*Espacios en Blanco*, 2015); La mediación docente en el proceso de comprensión de lectura con fines académicos en estudiantes de inglés como lengua extranjera (*Educere*, 2017); Estrategias cognitivas en la comprensión de inglés-lectura en estudiantes universitarios (*Educere*, 2018); Relación hermenéutica entre ciencias experimentales e historia (*Fermentum*, 2018), entre otros.

Leonor
CASAS
PAYA

El enfoque intercultural de la literatura en la enseñanza/ aprendizaje de lenguas extranjeras



Consejo de Publicaciones
Universidad de Los Andes
Mérida, Venezuela
Colección Humanidades
Serie Educación

EL ENFOQUE INTERCULTURAL DE LA LITERATURA
EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Autora: LEONOR CASAS PAYA
leocasitas@gmail.com

Editado por el Consejo de Publicaciones
de la Universidad de Los Andes.
Mérida, Venezuela
Colección Humanidades
Serie Educación

Reservados todos los derechos
© Leonor Casas Paya
1.ª edición, 2021
Depósito legal ME2021000040
ISBN 978-980-11-2030-8

Prohibida la reproducción total o parcial de este libro,
Por cualquier medio, sin la autorización expresa del autor.

Este libro fue sometido al dictamen
y evaluación de dos reconocidos árbitros
pares, resultando favorable su publicación.

Diseño editorial: Reinaldo Sánchez Guillén

“ Es cierto, por supuesto, que el mundo de una novela, de una obra de teatro o de una historia corta es una obra creada, no obstante ofrece un contexto pleno y elocuente en el que se pueden representar personajes de muchos orígenes sociales. Un lector puede descubrir sus pensamientos, sentimientos, costumbres, posesiones; lo que compran, creen, temen, disfrutan; cómo hablan y se comportan a puerta cerrada. Este vívido mundo imaginado puede dar rápidamente al lector extranjero una sensibilidad hacia los códigos y las preocupaciones que estructuran una sociedad real. Leer la literatura de un período histórico es, después de todo, una de las formas que tenemos para ayudarnos a imaginar cómo era la vida en ese otro territorio extranjero: el pasado de nuestro propio país.

“Cultura a través de la literatura a través del drama” de Manfred Schewe en *Lenguaje aprendizaje en perspectiva intercultural*, M. Bryam y M. Fleming (Eds.), Cambridge University Press, 1998).

DEDICATORIA

*A mi madre,
por el constante apoyo y motivación.*

*A mi esposo y a mi hija
por su paciencia y comprensión.*

AGRADECIMIENTO

*A la ilustre Universidad de Los Andes
por permitirme realizar la Maestría en Enseñanza/
Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras.*

*A mi tutor, Dr. José Miguel Plata Ramírez
por su apoyo, paciencia y el aporte de sus conocimientos
para lograr el desarrollo de este trabajo de investigación.*

*A mis profesores y compañeros
por acompañarme, apoyarme y aportarme en esta ardua
etapa de formación académica y personal.*

*A los participantes de esta investigación
quienes a través de su colaboración hicieron posible el
desarrollo de la misma.*

*A mi madre, a mi esposo y a mi hija
por ser mi fuente de inspiración.*

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 11

Capítulo 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 15

- 1.1. Preguntas de investigación 19
- 1.2. Propósito y justificación del estudio 19
- 1.3. Limitaciones del estudio 21

Capítulo 2

MARCO TEÓRICO 23

- 2.1. Fundamentación teórica 25
- 2.2. Concepto de cultura 25
- 2.3. ¿Qué cultura es la que hay que enseñar? 29
- 2.4. Enseñando los contextos socioculturales e históricos en la literatura 33
- 2.5. Conceptos populares de cultura 34
- 2.6. Etnocentrismo, estereotipización y prejuicios 36
- 2.7. Concepto de interculturalidad 39
- 2.8. Enfoque intercultural y educación en lenguas extranjeras 40
- 2.9. La literatura, tradición cultural y experiencia placentera 42
- 2.10. La literatura como texto 50
- 2.11. El placer del texto literario 52
- 2.12. Describir e interpretar 54
- 2.13. El lector y la variedad interpretativa 56
- 2.14. La competencia literaria 57
- 2.15. La respuesta del lector 58
- 2.16. Dos teorías sobre la respuesta del lector, Rosenblatt y Kramersch 59
- 2.17. La motivación de los estudiantes por la literatura 64
- 2.18. Algunas razones para trabajar con textos literarios 66
- 2.19. Antecedentes 67

Capítulo 3

MARCO METODOLÓGICO 71

- 3.1. Diseño de investigación 73
- 3.2. Tipo de investigación 74
- 3.3. Fases de la investigación 75

- 3.4. Participantes y lugar de la investigación 77
- 3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos 78
 - 3.5.1. Observación directa 78
 - A. La observación y sus implicaciones en esta investigación 78
 - B. Notas de campo 81
 - 3.5.2. Entrevistas semiestructuradas 82
 - 3.5.3. Documentos escritos 85
 - 3.5.4. Test de sensibilidad intercultural 85
 - 3.5.5. Criterios de rigor científico 86

Capítulo 4

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS 89

- 4.1. Corpus de datos 91
- 4.2. Etapas del análisis 93
- 4.3. Enfoque a evaluar 93
- 4.4. Documentos de análisis 93
 - 4.4.1. Pensum 93
 - 4.4.2. Programa sinóptico 96
 - 4.4.3. Elementos para evaluación 98
 - A. Rúbrica de evaluación 98
 - B. Examen sobre poesía 101
 - 4.4.4. Apuntes de cuaderno 104
 - 4.4.5. Entrevistas semiestructuradas 110
 - A. Estudiantes 110
 - B. Profesora 114
 - 4.4.6. Test de sensibilidad 118
- 4.5. Observación 120
 - 4.5.1. Aspectos culturales 125
 - A. Pensum 125
 - B. Programa sinóptico 126
 - C. Observación 127
 - 4.5.2. Modo de abordar los aspectos culturales 130
 - A. Programa sinóptico 130
 - B. Entrevista 132
 - C. Observación 134
- 4.6. Reflexiones 140

Capítulo 5

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 153

- 5.1. Conclusiones 155
- 5.2. Recomendaciones pedagógicas 156

Capítulo 6

APÉNDICE 159

- Apéndice A. Pensum del Programa de Idiomas Modernos 161
- Apéndice B. Programa sinóptico del curso Introducción a Textos Literarios del Idioma A (inglés) 177
 - B.1. Justificación o propósitos generales 177
 - B.2. Contenidos 177
 - B.3. Evaluación 180
 - B.4. Fuentes de información 181
- Apéndice C. Rúbrica usada por la profesora para la evaluación de un ensayo de reacción 182
- Apéndice D. Test de sensibilidad intercultural de Chen y Starosta 184

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 187

INTRODUCCIÓN

La presente investigación, titulada El enfoque intercultural de la literatura en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, busca observar, describir y analizar qué aspectos culturales se presentan en un curso de Introducción a textos literarios del idioma A (inglés), y el enfoque con el que se trabajan. El curso objeto de investigación pertenece al quinto semestre de una licenciatura en idiomas modernos, en una universidad de los andes venezolanos.

El propósito de la investigación busca determinar los aspectos culturales que se trabajan con los estudiantes y el enfoque planteado por la profesora del curso para el tratamiento de los mismos, con sus correspondientes consecuencias, ventajas y desventajas. Se trata, de determinar teóricamente la relación existente entre la literatura y el desarrollo de la interculturalidad en un curso de lenguas extranjeras, en la medida en que la naturaleza de los textos literarios exige ir más allá de la mera interpretación y análisis de sus aspectos literarios. Al respecto se dice que para descifrar el verdadero contenido de las obras elegidas para un curso de lenguas extranjeras, donde las lenguas y las culturas entran en contacto, es imprescindible que el profesor invite a sus estudiantes a plantearse preguntas que se interroguen por los fenómenos de tensión y distensión culturales que abren las obras literarias, para que, así, las acojan desde la premisa de que es inadmisibles la enseñanza de una lengua sin sus aspectos culturales, y de la cultura sin sus aspectos lingüísticos de base.

Cabe señalar que el presente estudio de caso contó con la colaboración de dos estudiantes y una profesora, se basó en la observación directa del curso señalado, se trabajó con recolección de datos a través de entrevistas, documentos escritos y online y muestras fotográficas. Este estudio busca ser un aporte investigativo para la disciplina de la Enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras, tratando de mostrar la importancia del enfoque intercultural en un escenario de este tipo, a partir de un curso de literatura en inglés, partiendo de la perspectiva de que la enseñanza de las lenguas extranjeras debe involucrar la enseñanza de sus respectivas culturas, debe permitir crear un puente entre las culturas, la propia y la ajena, con el objeto de edificar una visión más amplia y rica de las lenguas en contacto; es por ello, que fenómenos culturales como el arte y la literatura pueden constituirse en escenarios propicios para ello.

Esta investigación se sustenta en teorías relacionadas con las problemáticas referidas a la cultura y la interculturalidad en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, la naturaleza del texto literario y sus distintos procesos de lectura, basándonos en autores como Ovando y Collier (1987), De Mejía (2002), Miquel y Sanz (1991), Rosenblatt (2005), Kramersch (2005), Fish (2000). Asimismo, se relacionan otros autores que describen los textos literarios a partir de su naturaleza semiótica, como Lotman (2009), de sus rasgos histórico-hermenéuticos, como Gadamer (2001), y de su actualización desde la experiencia estética placentera de los lectores, como Jauss (1992).

El trabajo de investigación está estructurado de la siguiente manera: el Capítulo I, comprende el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, el propósito y la justificación y las limitaciones del estudio. El Capítulo II, comprende el Marco Teórico y se especifican los antecedentes de la investigación. El Capítulo III, consta del Marco Metodológico que contiene la descripción del diseño y tipo de investigación, sus fases, los participantes y lugar de la misma y las técnicas e instrumentos de recolección de datos. El Capítulo IV, presenta el Análisis e Interpretación de los resultados de la investigación, contiene el Corpus de datos, documentos de análisis, etapas de la investigación, entrevistas y resultados del Test de sensibilidad, la observación y sus

implicaciones en esta investigación, el análisis y reflexiones de los datos obtenidos. Finalmente, se incluye el Capítulo V en el cual se plantean las conclusiones y recomendaciones de la investigación y los planteamientos dejados tras la culminación del trabajo de investigación. Nuestras conclusiones y recomendaciones apuntan a la revisión de las características del curso observado, y su respectivo Programa sinóptico, teniendo en cuenta la naturaleza y propósitos del Pensum, con el fin de subrayar la relevancia del enfoque intercultural en la enseñanza de la literatura en un programa de lenguas extranjeras.

C A P Í T U L O

1

PLANTEAMIENTO *del problema*

INVESTIGACIÓN » LIMITACIONES »
LENGUAS » PROPÓSITO » CURSO »
EXTRANJERAS » INVESTIGACIÓN »
JUSTIFICACIÓN » INTERCULTURAL »

Generalmente la enseñanza de la literatura se ha incluido en los niveles superiores de los programas de enseñanza de lenguas extranjeras de las universidades, teniendo como una de sus expectativas la familiarización de los estudiantes con la cultura de la lengua a aprender (Elgar, 2011), no obstante a los estudiantes se les ha limitado a entender y aprehender los aspectos propios o intrínsecos de las culturas vinculadas a esas lenguas, descuidando que lo fundamental ha de ser (Corvett, 2003 citado en Elgar, 2011), más bien, enseñar las herramientas apropiadas que permitan a los estudiantes explorar las lenguas y las culturas en contacto (L1 y L2, Primera lengua y Segunda lengua), desde una perspectiva intercultural. Así, Ovando y Collier (1987) han afirmado, en esta misma dirección, que comprender y reconocer una cultura (grupos humanos, comunidades, pequeños nichos sociales) exige no observarla exclusivamente a partir de sus características típicas o rasgos generales (*set of traits*), sino más bien, observarla a partir de las dinámicas interculturales que la describen como un sistema social complejo.

Por ejemplo, notamos que se le ha venido dando importancia solo a la introducción de obras literarias o autores representativos de un periodo o época, de acuerdo a la lengua que se está enseñando (italiano: Dante Alighieri, francés: Honoré de Balzac, Inglés: Ernest Hemingway), y así, se ha tenido en cuenta la literatura, meramente, como un instrumento para enseñar el idioma y el conjunto de tradiciones y estructuras

sociales que caracterizan una cultura, lo cual no es esencialmente nocivo si esta lectura es guiada críticamente, perdiendo con ello el enfoque intercultural que debe tener un curso que busque promover en sus estudiantes el reconocimiento de las variables culturales de una lengua. Es decir, un curso de literatura que se especialice en mostrar básicamente los aspectos culturales de un grupo humano o sociedad, podría generar riesgosamente en sus estudiantes comportamientos que desdibujen la naturaleza compleja de las lenguas y culturas en estudio, mediante una lógica reduccionista, simple y abstracta. Los sentimientos de etnocentrismo, los prejuicios y la visión estereotipada, son ejemplos de esos comportamientos e ideologías de base que pueden constituirse en las barreras culturales que un estudiante edifica dentro de su participación en las múltiples prácticas sociales de la vida cotidiana.

La literatura juega un papel central dentro de un programa de idiomas modernos si expone al interior del aula de clases las lenguas y sus respectivas culturas como fenómenos en contacto, como partes de “un proceso activo de interacción y comunicación”, que tiene por fin el “mutuo reconocimiento” (De Mejía, 2002, p. 55) entre las culturas y las lenguas en cuestión.

Para nuestro caso concreto, un estudiante de lenguas extranjeras debe participar interculturalmente del proceso de aprendizaje y reconocimiento de la lengua y cultura foráneas, partiendo de la visión central (señalada en la Introducción del Pensum de la Licenciatura de Idiomas modernos, a la cual pertenece el curso que será analizado durante esta investigación) que sostiene que la difusión institucional de las lenguas extranjeras y sus respectivas culturas en Venezuela, deben permitirle establecer a futuro una comunicación eficaz entre su país y otras naciones, como una suerte de diálogo crítico e intercultural.

En vista de ello, esta investigación busca describir y analizar la dinámica de un curso de Introducción a los textos literarios del idioma A (Inglés), matriculado por estudiantes de la Licenciatura en Idiomas modernos, de V semestre, teniendo en cuenta la orientación propuesta por la profesora y su programa del curso, con el objeto de observar cualitativamente el enfoque cultural con que se presenta la literatura en inglés.

1.1.**PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

Las preguntas de investigación en cualquier estudio que tenga estas características, suelen derivarse, muy comúnmente, de intereses muy variados, tales como la motivación del investigador, la experiencia previa en ese ámbito, la docencia o las lecturas llevadas a cabo en esos temas, como lo afirma Ramos (2006).

En estos términos, las preguntas de nuestra investigación son las siguientes:

- ¿Qué aspectos culturales presenta y problematiza la profesora del curso Introducción a la literatura del inglés, en un Plan de Idiomas modernos de una universidad de los andes venezolanos?
- ¿Cómo aborda los aspectos culturales la profesora del curso de *Introducción a la literatura del inglés* en un programa de idiomas modernos de una universidad de los Andes venezolanos?

1.2.**PROPÓSITO Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO**

El propósito de este estudio se centra en observar, describir y analizar un curso de literatura del inglés de un programa de idiomas modernos de una universidad de los andes venezolanos, atendiendo a la idea de que en la mayoría de los Programas de lenguas extranjeras a nivel nacional ha insertado el área de la literatura en las mallas curriculares, casi que de modo obligatorio, sin el tratamiento adecuado. Pues si bien es cierto que dichos programas han asumido esta tarea como parte de la formación integral de sus estudiantes, también lo es que han perdido de vista el énfasis cultural que deben tener los cursos de literatura.

Cuando se ha planteado la necesidad de dictar cursos de literatura dentro de las carreras de lenguas extranjeras, se ha hecho sobre el argumento de que los textos literarios elegidos sirven para vehicular tres elementos sustantivos que facilitan el acercamiento del estudiante a la(s) lengua(s) meta, que son los elementos poéticos, lingüísticos y culturales que encierran las obras literarias. Lo primero apunta a los factores estéticos referidos a problemas de forma y contenido, lo segun-

do al carácter original de la lengua en que están escritos los textos y que coincide con la lengua meta, y, el último, al abanico de los rasgos históricos, sociales, políticos e históricos que abren las obras. Todo lo cual es cierto, pero puesto que es impensable la enseñanza de una lengua sin sus elementos culturales y viceversa, la enseñanza de una cultura sin los lingüísticos propios, y puesto que un Programa de lenguas extranjeras abre en el aula de clases continuas relaciones de tensión-distensión entre dos o más lenguas en contacto y, a la vez, entre dos o más culturas en contacto, se hace menester pensar el horizonte de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras en los programas de idiomas desde un enfoque que, al tiempo que recupera la naturaleza placentera de los textos, supere la perspectiva reduccionista que simplifica los textos a la morfología del lenguaje verbal, a su sintaxis y semántica, o al lenguaje del análisis e interpretación literario, a sus géneros, métrica y estructuras narrativas, o, a la mera búsqueda de referentes histórico-culturales que sirven de decorado a las intenciones de los autores, a sus dataciones históricas y conjunto de rasgos estereotipados hasta la saciedad.

Por otro lado, debe señalarse que no se encontraron investigaciones precedentes, ni desde un enfoque cuantitativo ni cualitativo, sobre el tratamiento de la cultura en espacios educativos de enseñanza/aprendizaje, como es el caso de un programa de lenguas extranjeras, lo cual revela la ausencia de aportes teórico-prácticos que busquen determinar el enfoque cultural propicio que deben plantear dichos espacios.

Con el fin de motivar y reforzar el enfoque intercultural para la enseñanza de la literatura en una lengua extranjera dentro de los programas de lenguas extranjeras en las universidades venezolanas, y para, con ello, distanciarnos de los riegos que comportan las barreras culturales que podrían sembrarse en los estudiantes de estas carreras, esta investigación propone analizar un curso de literatura del inglés de un programa de idiomas modernos, con el fin de arrojar luces a dicha problemática y, así, ayudar a comprender los elementos pedagógicos que son determinantes para el abordaje crítico, desde la enseñanza, de las variables interculturales que se llegan a vincular en las lenguas y culturas en estudio.

1.3.**LIMITACIONES DEL ESTUDIO**

Una de las críticas más recurrentes que se suele hacer a los estudios de tipo cualitativo es su carácter subjetivo, argumentando que presentan sus resultados acerca de un grupo muy específico y en circunstancias muy concretas, que no podrían tener aplicación en otros contextos o en otros grupos. Estas críticas también suelen ir encaminadas a dudar de su utilidad debido a que sus resultados no podrían ser extrapolados ni generalizados (Ramos, 2006).

Pero precisamente una de las cuestiones importantes de una investigación cualitativa es el hecho de que no pretende ser “objetiva”, de acuerdo a lo que sugieren como objetividad las ciencias naturales y experimentales. Justamente uno de los elementos más valiosos de este enfoque consiste en su permeabilidad al conjunto de conocimientos y experiencias del investigador. Este bagaje lo utiliza desde el principio de la investigación hasta el final, o sea, desde que localiza el contexto hasta que analiza los datos, discute los resultados y propone sus conclusiones. Con mucha frecuencia, el investigador cualitativo podrá comprender e interpretar los datos solamente mediante los datos que obtuvo de los conocimientos que posee del contexto que analiza.

C A P Í T U L O

2

MARCO *teórico*

ETNOCENTRISMO » FUNDAMENTACIÓN » TEÓRICA » KULTURA » CON K
» INTERPRETACIÓN » LITERATURA »
» ESTEREOTIPIZACIÓN » LENGUAS

2.1.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A continuación se presentan diversos aspectos sobre el concepto de cultura, como su definición, los tipos de cultura, la interculturalidad, el fenómeno de las barreras culturales, la tensión entre las diferencias socioculturales, y, por otra parte, aspectos sobre la naturaleza del texto literario, como el problema del placer ante el texto, el papel creativo del lector, los tipos de textos y los tipos de lecturas que demandan, las destrezas en el acto de lectura, todo con el fin de plantear argumentativa y críticamente la fundamentación teórica de nuestro estudio de caso, basado en la observación, descripción y análisis del enfoque cultural otorgado en una clase de textos literarios del inglés, en un programa de Idiomas Modernos de una universidad de los andes venezolanos.

2.2.

CONCEPTO DE CULTURA

Siguiendo a los autores Obando y Collier (1987), el concepto de cultura, como otros que se derivan de él, interculturalidad, biculturalidad, etc., se hace difícil en su definición debido a su naturaleza compleja en tanto realidad social determinada. Podría decirse que su dificultad parte de su naturaleza holística que comprende múltiples aspectos conectados con el mundo de la vida humana, arte, política, religión, sexualidad, etc., los cuales desprenden una inmensa cantera de posibilidades significativas, todas ellas interrelacionadas:

El análisis cultural es intrínsecamente incompleto. Y lo que es aún más complicado es que mientras más se profundiza menos completo es. Es una ciencia extraña cuyas afirmaciones más reveladoras son sus más débiles fundamentos, en la cual llegar a un punto del asunto en cuestión significa intensificar las suspicacias, tanto las propias como las ajenas, de que no se está entendiendo completamente bien...la Antropología, o por lo menos, la antropología interpretativa, es una ciencia cuyo progreso está marcado más por una falta de perfección de consenso que por un refinamiento de debate (Ovando y Collier, 1987: 102-103).

Los autores han tratado de definir la noción cultura a partir de una doble caracterización: la cultura es compartida, está integrada por una serie de “componentes que están interrelacionados”, y es aprendida en los distintos contextos culturales de base (Ovando y Collier, 1987: 103).

La cultura, que se manifiesta por medio de grupos sociales particulares en un determinado tiempo y espacio en el horizonte de la historicidad, no sólo dibuja al individuo como portador sino también como instaurador de ella. Así pues, si bien es cierto que en un grupo cultural sus integrantes aprenden la red de códigos y la cosmovisión del contexto familiar, los interiorizan en su esquema privado como herramientas para desenvolverse confortablemente en el medio, también lo es el hecho de que ellos tienen la tarea social de instaurar aspectos culturales. Dicha instauración consiste en una especie de confeccionamiento de valores y artefactos culturales que surgen del contacto con otras culturas ajenas (*outgroups*) y a partir de las dinámicas de la propia (*ingroups*).

Más allá de lo constantemente reconocido por su carácter de familiaridad se abre un horizonte de alteridad que subraya la frontera entre culturas, se trata de una estela de singularidad ajena que trasciende la línea divisoria e inspira a la instauración de nuevos patrones: la cultura no es un objeto de uso exclusivo para los miembros de un determinado grupo humano sino una red de valores y artefactos confeccionados *en* sociedad y *para* la sociedad, que pueden ser compartidos entre los miembros del mundo:

A lo largo de la historia, las sociedades han prestado mucho las unas a las otras (componentes). Este préstamo ha sido fuente principal de la inestabilidad de la cultura, de la necesidad constante

de creadores de cultura, y del constante desarrollo de los patrones culturales en adición a los originales (Ovando y Collier, 1987: 77).

En lo referente a la determinación de la cultura como una estructura creada socialmente, la cual está integrada por un grupo de componentes que mantienen en constante interrelación, cuyos cambios experimentados en cualquiera de sus componentes se hallan determinados por los cambios de los demás, los autores han recuperado la perspectiva empírica antropológica de F. Cancian que describe la cultura como un sistema en el que sus unidades “están hechas para mantenerse interrelacionadas en un estado estable”:

En cuanto se ven afectadas por estímulos internos y externos, estas unidades varían una respecto a la otra para producir estabilidad. Cuando una o más variables cambian más allá de un cierto límite y sin compensación por otras variables, se produce un cambio en el patrón cultural general (Ovando y Collier, 1987: 104).

En otras palabras, los componentes culturales que cohabitan en estrecha interrelación y que determinan poderosamente todo el universo de un grupo social particular pueden, producto del cambio que afecte a alguno (o algunos), generar el colapso de los valores de una cultura y, así, de todo un grupo social. La conservación de ciertos aspectos al interior de una cultura y la adquisición de otros nuevos, pero apropiadamente seleccionados y controlados en su modo de asimilación, se constituyen en la clave para el legítimo y natural desarrollo de una comunidad en la historia.

La última característica planteada por los autores es la noción de que la cultura es aprendida. El hombre naturalmente lleva consigo la capacidad para reaccionar ante diversos estímulos, capacidad que jamás lo abandona, sino que lo acompaña a lo largo de su vida en la progresiva adquisición de artefactos culturales (tales como el lenguaje, las ideologías, etc.), los cuales son “algo transmitido a través de la interacción social” (Ovando y Collier, 1987: 104).

Los datos culturales son transmitidos dentro de un grupo social que los aprende y los integra al circuito de sus vidas, por supuesto que no todos los miembros del grupo están en la obligación de reproducir/compartir aquellos componentes, pero es precisamente esta premisa particular la que corrobora sustancialmente la premisa general aquí

defendida, la de que todo dispositivo cultural es transmitido/aprendido y no innato, al fin y al cabo la posibilidad de aprender tales dispositivos apunta, tácitamente, a la misma posibilidad de no aprenderlos. Para sintetizar la noción de cultura, desde una perspectiva antropológica, se concluye que:

La cultura es compartida y define los límites, pero la misma cultura exacta no es compartida por todos los miembros de un grupo social, y los límites son altamente permeables. Los componentes de una cultura parecen estar relacionados entre sí como en un sistema, pero este "sistema" no siempre parece comportarse de acuerdo a reglas claras y sistemáticas. La cultura es aprendida, pero la mayor parte de la enseñanza no se ve reflejada en ella, y el contenido se modifica de algún en cuanto se transmite (Ovando y Collier, 1987: 105).

En este mismo sentido, De Mejía (2002) señala el carácter autónomo de los integrantes de un grupo cultural pese a los datos que en ese mismo grupo se les imparten. En otras palabras, sea cual sea la perspectiva desde la cual se enfoque lo cultural ha de tenerse en cuenta constantemente el carácter de inestabilidad y de posibilidad de cambio que está presente en todo grupo social, ya que si bien es cierto que los componentes de una cultura son compartidos y aprendidos por los miembros de un grupo no significa que ellos deban aceptarlos irreflexivamente y transmitirlos a otras generaciones venideras, como especie de artefactos incólumes que pesan por su grado de autoridad histórica. En definitiva, los cambios generados al interior de las estructuras de la vida diaria en los ciclos de interacción social, repercuten de un modo u otro en el desarrollo de las reflexiones dedicadas a la temática de la cultura:

El desarrollo de la comprensión cultural es parte de un proceso que necesariamente lleva tiempo, implica cambios y se produce y reproduce a través de las prácticas cotidianas en los ciclos de interacción. Por lo tanto, la "cultura" no es, como a veces se sostiene, una posesión de los individuos, una tradición a ser dictada, que se transmite por la sociedad y es aprendida por sus miembros. Como sostiene Young (...), esta visión estática de la cultura no es satisfactoria ya que no puede hacer frente al cambio. Este autor sostiene que los miembros de todas las culturas tienen alguna posibilidad de autonomía con respecto a ellas, y es lo que hace posible los espacios interculturales (De Mejía, 2002: 54).

2.3.

¿QUÉ CULTURA ES LA QUE HAY QUE ENSEÑAR?

En relación con este tema es muy importante tener en cuenta que las diferencias diastráticas (niveles socioculturales), diatópicas (contextos o lugares) y diafásicas (variaciones de registro) en el idioma, con referencia tanto a la práctica cultural como a la lingüística, dan lugar a una literatura que incorpora códigos literarios distintos, representados por el lenguaje, la historia, el vocabulario y la sociedad.

En la misma orientación, Sitman y Lerner (1999) expresan que además de tratarse de un tema bastante ambiguo, existe la particularidad de que algunos idiomas se hablan en extensos territorios y eso involucra que “el referente cultural se amplía de manera significativa” (p. 228).

Un docente no puede centrarse únicamente en una cultura, porque estaría poniendo en desventaja al estudiante e impidiéndole absorber una visión cultural global de la lengua; el docente tiene que sensibilizarse hacia este aspecto con el fin de incorporar los conocimientos de todos los estudiantes, sin disminuir la importancia de sus antecedentes culturales, o dar más importancia a una cultura que a otra. Indudablemente se observarán varios aspectos comunes que se producen en todos los países, desvaneciendo los límites en las diferencias culturales. Además, temas como la historia, la música, la política y lógicamente la propia literatura, van a variar, debido a este mundo “compuesto por un verdadero mosaico de dialectos y subculturas” (Martínez-Vidal, 1993: 82).

Al entablar una relación entre la cultura y la literatura se debe pensar que la literatura forma parte de una cultura, ya que proviene de los conocimientos, experiencias y creencias del autor. Por esta razón, se menciona la siguiente observación con la que se está de acuerdo:

...por lo general, la cultura puede representarse como un conjunto de textos, pero desde el punto de vista del investigador es más exacto hablar de la cultura como mecanismo que crea un conjunto de textos y hablar de los textos como realización de la cultura (Lotman, 2009: 77).

Por la perseverancia en estos mecanismos, algunos teóricos dividen la cultura en tres tipologías, conocidas como la Cultura (con mayúscula), la cultura con minúscula y la Kultura (con K). Es importante enfocarse en las explicaciones de las definiciones de Miquel y Sans (1991).

Miquel y Sans (1991), aclaran el papel que juega cada tipología a través de su esquema, para aclarar qué papel juega cada tipología, con el fin de identificar los aspectos más significativos que probablemente se destaquen en el aula.

**LA CULTURA
EN
MAYÚSCULAS**

Pero ¿Usted no sabe?

- ¿Quién escribió *Las aventuras de Tom Sawyer*?
- que el ataque a Pearl Harbor fue en 1941
- que el Gran Cañón queda en Colorado
- que las pinturas de Gilbert Stuart tienen hoy un gran valor



**LA CULTURA
(A SECAS)**

Todo lo que usted quiso saber y nunca preguntó

- Cultura para entender
- Cultura para actuar
- Cultura para interactuar comunicativamente



**LA KULTURA
CON K**

Cómo conducirse en...

- El 4 de Julio
- En Acción de Gracias
- La boda de un amigo

Fuente: Miquel y Sans (1991).

La cultura ‘a secas’ o la cultura con minúscula, incluye lo que se refiere al fenómeno sociocultural que vincula todos los aspectos de cómo una sociedad responde a las prácticas de comportamientos, culturales y creencias, así como también, los fenómenos culturales globales que se van a ver en la parte de cultura con mayúscula. Asimismo, Omaggio Haley (1993) define la cultura como:

Las convenciones sociales, las creencias y los valores de los miembros de la sociedad de la lengua meta. También incluye las normas de comportamiento personal y todos los puntos de contacto de interacción entre el individuo y la sociedad (p. 361).

El punto central de la interacción entre estas tres tipologías es esta cultura ‘a secas’, puesto que abarca el comportamiento y la interacción que ‘comparten y dan por sobreentendido’ los individuos. Es el punto de partida para el desarrollo de un entendimiento más global y comprensivo de Cultura y Kultura, y el punto central para que “los miembros de una cultura puedan acceder (ser actores y receptores eficaces) a lo que se ha llamado ‘dialectos culturales’, ‘la kultura con k’ y ‘la Cultura con Mayúsculas’ (no siempre compartida del mismo modo por todos los individuos)” (Miquel y Sanz, 1991: 4). Además, este es un factor integral de los estudios literarios, ya que el aspecto sociocultural expresa la interacción del individuo con sus alrededores, cómo vive su vida y, por lo tanto:

Sólo a través de lo que dicen los que vivieron, por medio de diversos canales expresivos, en nuestro caso los textos, se debe tener una imagen del mundo. Comprender la esencia de una época ha de ser un objetivo prioritario; comprender, asimismo, el pensamiento del hombre que la vivió y la creó, descubrir a través de las palabras y los datos, la realidad y la vida (Mendoza y Mera, 2004: 30).

La Cultura con Mayúscula crea el entorno en el que la ‘cultura a secas’ se desarrolla. Por lo tanto, esta tipología incluye los amplios factores en torno de los cuales una sociedad desarrolla sus prácticas, creencias y comportamientos culturales, por estar incluidas las ciencias políticas, la literatura, las creencias religiosas, el arte, los monumentos, la música, la educación, la geografía, o todas las estructuras institucionalizadas de la sociedad.

Se observa cómo la kultura con k también se retroalimenta del componente central, debido a que enriquece el conocimiento sociocultural del alumno y se trata de información unida al contexto, en función de las características diatópicas, diastráticas y diafásicas del asunto en cuestión. Afirma Vellegal (2009), que se refiere al tipo de conocimiento que es utilizado en contextos (lugares) determinados (diatópico), como el argot de ciertos sectores de la población (diafásico y diastrático); son

los usos y costumbres que difieren del estándar cultural y no son compartidos por todos los hablantes.

El concepto de Miquel y Sans (2009) se refiere a este tipo de cultura como ‘epidérmica’ porque está al nivel más superficial del engranaje cultural humano y se deriva de los niveles superficiales de la sociedad, del contexto sociocultural mismo. De modo que considerar obras literarias en el aula que, en su mayoría, incorporen el componente central de la cultura ‘a secas’, para que el estudiante se acerque a los conocimientos fundamentales, los relacione con los suyos y, desde allí, identifique los marcadores culturales globales que estén en la obra, así como los aspectos culturales epidérmicos.

Un punto de vista contrario sostiene que el conocimiento sociocultural no parte de ese componente de cultura a secas, sino que responde a una habilidad que el estudiante tiene que desarrollar en su proceso de aprendizaje, para entender las normas sociales y las interacciones que se representan en las obras literarias. Martin Peris (1996), dice al respecto que:

“la competencia forma parte de un grupo de cuatro subcompetencias en el contexto del aprendizaje de una lengua. Este grupo se define como el conocimiento del contexto sociocultural en el que se habla la lengua meta, y la capacidad de adoptar estrategias sociales apropiadas para alcanzar ciertos fines comunicativos.” (p. 29).

Efectivamente, este ejercicio entre competencias es muy acertado en la relación cultura/literatura, porque los diferentes niveles de lenguaje y vocabulario encontrados en los textos requieren una competencia sociocultural y sociolingüística en función del contenido diafásico, diastrático y diatópico, en tanto que la competencia sociocultural es “la capacidad y el conocimiento de utilizar las reglas sociales y las normas de interacción entre los individuos y las instituciones, el conocimiento de la historia cultural y las relaciones entre los objetos sociales” (Moirand, 1982: 20).

Para un estudiante es indispensable desarrollar un enfoque holístico de los estudios de lenguaje: tener la capacidad de analizar las construcciones y normas sociales y demostrar que es un usuario competente

de la lengua, debido a su destreza no sólo para la identificación de los conceptos lingüísticos sino también de los aspectos socioculturales.

Moirand (1982) sostiene que “no sólo hay que tener conocimientos lingüísticos, sino ser capaz de actuar en la sociedad de la lengua meta” (p. 20). Esto es posible solo si un alumno es capaz de abarcar todos los aspectos de la lengua, una visión que la literatura es capaz de ofrecerle en tanto herramienta poética de acercamiento a diferentes sociedades.

Se debe resaltar que, respecto a la literatura, “la lectura de la obra perdería, o al menos no alcanzaría todo su sentido, si se desconociera el contexto en que se produjo...La literatura sólo se origina como parte de una cultura, en un medio ambiente, dentro de un marco social” (Mendoza y Mera, 2004: 27).

En líneas generales, decimos que la cultura que se “debe enseñar” dentro de un curso de literatura para estudiantes de idiomas modernos, independientemente del enfoque utilizado, debe apuntar a señalar la tensión lingüística y cultural de las dos culturas en contacto; que para el caso de nuestra investigación corresponden a la cultura venezolana y la cultura de la lengua inglesa.

2.4.

ENSEÑANDO LOS CONTEXTOS SOCIOCULTURALES E HISTÓRICOS EN LA LITERATURA

Una de las problemáticas a la que hay que enfrentarse constantemente como profesores de idiomas es cómo enseñar literatura de un contexto cultural histórico distinto al de los estudiantes.

El problema con el que se enfrenta el profesor es cómo lograr transmitir de forma coherente y eficaz unos conocimientos que en su mayor parte versan sobre el pasado, cómo adecuar el programa de la materia a los intereses de los alumnos, cómo despertar en ellos una actitud receptiva que derive en la comprensión, que les haga pensar, soñar, imaginar (Mendoza y Mera, 2004: 30).

Esto se refiere a la elección de los textos, donde el profesor tiene que considerar el diverso entorno de su alumnado con el fin de selec-

cionar obras que estimulen su interés tanto en la identificación de los aspectos culturales y las dificultades históricas como el contenido humanista. Por ello, “es necesario aplicar una metodología que se lleve al entendimiento de la historia y la literatura como proceso [humano], porque su objetivo es el estudio de la vida de la humanidad” (Mendoza y Mera, 2004: 30). Es responsabilidad del docente elegir material que apele tanto a la consciencia de los estudiantes como a su lado emocional con el fin de enfatizar en la identificación personal de los estudiantes.

Está claro que cada docente va a emplear una forma diferente de enseñar literatura, sin embargo todos necesitan encontrar “un método adecuado para comunicar las imágenes del pasado que están presentes en la cultura de hoy” (Mendoza y Mera, 2004: 43). Todo docente no sólo debe lograr crear un vínculo entre los rasgos conscientes y humanísticos de los estudiantes, sino también permitir identificar conceptos que históricamente sean pertinentes a la cultura actual de la lengua meta.

Extrayendo una breve conclusión, en la asignatura de literatura en inglés para estudiantes de idiomas modernos, nuestro caso, los estudiantes que no estén familiarizados con los antecedentes culturales e históricos del idioma meta pueden encontrar dificultades; la falta de familiarización con los antecedentes podría devenir en el advenimiento de las denominadas barreras culturales (expuestas más adelante), que vician el aprendizaje de toda lengua extranjera e impiden la comunicación entre los hablantes.

2.5.

CONCEPTOS POPULARES DE CULTURA

Siguiendo a Ovando y Collier (1987: 105-106), los conceptos populares de cultura son los denominados la “alta civilización occidental” (*high civilization*) y el “conjunto de rasgos” (*set-of-traits*). El primero apunta a la elevada importancia que se le otorga a todo un conglomerado de elementos (artes, literatura, etc.) pertenecientes a una cultura del mundo occidental, se trata de una especie de sobreestimación de las habilidades, valores y de “la acumulación del mejor conocimiento” de ese mundo. Quien no goza de esta “riqueza de conocimiento” aparece

ante quien sí la tiene como alguien que carece de cultura; de este modo, “ser culto” significa haber cultivado en la mente una gran cantidad de aspectos relevantes o valiosos.

Ahora bien, siendo cierto que tal acumulación cognitiva podría ser justificable desde la óptica que señala la importancia sobre la herencia proporcionada por una determinada cultura occidental, también es cierto que puede acarrear más problemas que ventajas al guiar al individuo a la sobreestimación de una cultura que goce del reconocimiento social de ser rica culturalmente y a la inversa depreciación de aquellas culturas que no gozan de ello, víctimas del desconocimiento social de sus habilidades y valores. La ilustración de esta crítica aparece referida por Ovando y Collier (1987) en el marco de la educación en una lengua mayoritaria:

Pero desde el punto de vista de la educación de estudiantes de lenguas minoritarias, (la alta visión de la cultura) que hace énfasis en los logros sociales y estéticos del mundo occidental o de habla inglesa, a costa de ignorar, las punzantes realidades sociales, culturales y lingüísticas que rodean los alumnos no convencionales y a su comunidad, puede tener efectos negativos significativos. La falta de reconocimiento de las múltiples tradiciones culturales puede estar relacionada con altas tasas de deserción, la alienación y el bajo rendimiento académico (...) (p. 106)

El otro punto de vista popular de cultura, el Conjunto de rasgos, ape-la a una serie de elementos informativos que brindan una visión bastante generalizada ella. Consiste en asumir la cultura como un listado de eventos históricos y tradiciones típicas, en otras palabras, conocer una cultura foránea significaría informarse sobre un conjunto de rasgos generales que describen el engranaje sociocultural de un grupo humano.

La crítica a esta perspectiva de lo cultural, indica diversos matices, todos ellos de una u otra forma relacionados. Una visión así podría degenerar en (1) una estereotipización cultural, y en el prejuicio cultural, producto de la falta de conocimiento del contexto específico de aquella tradición que le sale al encuentro al intérprete de dicha alteridad; (2) la asunción de que todo lo que aparezca en el listado del conjunto de rasgos culturales es relevante, implica una ausencia de análisis previo

y de rectificación del grado de certeza de lo que aparece señalado; (3) la serie ordenada de ítems culturales convoca a quien los toma tal como los encuentra, a una actitud “distanciada” respecto al trasfondo de los fenómenos culturales que acaecen en la realidad palpable de su vida diaria; (4) tal perspectiva que establece sus lineamientos en elementos ya codificados proyecta una visión estática de la cultura, la propone como un artefacto inmodificable históricamente, y, a su vez, apunta a un trabajo investigativo igualmente estático que pretende seguir sustentándose en las mismas bases; y, finalmente, (5), que los *bits* de cultura “se convierten en abstracciones concretas, ítems que pueden reducirse a falso y verdadero, sobre un test de elección múltiple”. Ovando y Collier (1987) dirán al respecto:

El enfoque conjunto de rasgos oculta la realidad de los individuos como portadores y creadores de la cultura, quienes no sólo portan su cultura, sino que también puede ayudar a reconstruir su mundo, si así lo desean. Este enfoque no conduce en sí mismo a la consideración de la integración de los pueblos o a la asimilación en una nueva cultura, ni retrata la cultura como una configuración o sistema que se encuentra adaptado a un contexto particular (p. 107).

2.6.

ETNOCENTRISMO, ESTEREOTIPIZACIÓN Y PREJUICIOS

El etnocentrismo se refiere a la exacerbada valoración de los múltiples componentes culturales del grupo étnico familiar al que un individuo pertenece. Los valores, normas, hábitos y tendencias de aquel grupo son considerados como universalmente válidos, es decir, como directrices esenciales para el resto de los grupos sociales establecidos; y las directrices ajenas, a su vez, son observadas a través de la lente de lo que se constituye como familiar para el observador. En pocas palabras, lo realmente importante para el miembro de un *ingroup* es la serie de características que corresponden a su universo cultural-familiar, y lo que no, son todas aquellas características que desbordan el circuito de lo propio, lo que se torna como extraño y, por ello, erróneo e inferior. De este modo, todo lo que le sale al encuentro a aquel integrante, bajo el adjetivo de “ajeno”, rápidamente se constituye ante su perspectiva

etnocéntrica en algo revestido de adjetivos negativos para su circuito cultural.

Por su parte, la xenofilia, que no por ser lo inverso al etnocentrismo promueve la comunicación intercultural, apunta a la supervaloración de los componentes culturales de un grupo social ajeno (*outgroup*) para el individuo de otro grupo (*ingroup*) y a la correspondiente desestimación de los componentes familiares. Lo que, es más, una situación xenofílica podría degenerar en un proceso de asimilación de lo heterogéneo, de todos aquellos rasgos culturales que desbordarían la identidad cultural original de un grupo. Al ocurrir esto, se daría una acatación plena de los rasgos culturales ajenos a nombre de eliminar los propios, una interiorización de valores foráneos a expensas de desterrar los propios:

La asimilación es un proceso en el cual un individuo o grupo toma por completo los rasgos de otra cultura, dejando atrás la identidad cultural original y es completamente absorbido en la nueva tradición cultural (Ovando y Collier, 1987: 109).

Otra de las causales del surgimiento de las barreras en la comunicación e interacción intercultural es el estereotipo cultural. Este permea todas las estructuras sociales y se constituye en la esquematización de los comportamientos y hábitos de un grupo cultural, se trata, por tanto, de una visión generalizadora –muy posiblemente exagerada– de los rasgos culturales de un grupo determinado de personas. Sean las maneras de referirse a ciertos grupos, como “los negros”, “las mujeres”, “los argentinos”, etc., y no unos, algunos o, al menos, una buena porción, lingüístizan las imágenes estereotipadas que se tienen de ciertas comunidades desde el imaginario colectivo al circunscribir verbalmente un conjunto de características que se consideran válidas o acordes para todos los miembros pertenecientes a éstas.

Usualmente esto ocurre cuando se tiene nulo o poco contacto con los miembros del grupo estereotipado, ya que se pierden de vista dos aspectos fundamentales: uno, que aunque a un individuo pueda clasificársele dentro de un grupo debido a ciertas características fácilmente identificables (color, sexo, etc.), no por ello tiene que coordinar con los hábitos o comportamientos (inteligente, imprudente, violento) que algunos otros miembros de aquel grupo cumplen; al fin y al cabo, cada

persona trasciende a partir de su individualidad el marco de las expectativas instaladas por otros, el carácter de su infinita subjetividad y el plexo de la libertad de la que goza hacen imposible tanto la delimitación de su esencia individual como del todo grupal al que pertenece por ser indio, médico, mujer, gay o argentino; y dos, que una actitud así, sólo conduce a la ruptura del posible vínculo que puede ser instalado entre diversas culturas o comunidades con el fin de interactuar a partir de unos intereses mutuos de enriquecimiento, ya que propone una única óptica desde la cual, y separadamente, se determina lo ajeno.

La estereotipización, que es una tendencia cultural de los individuos sólo en alguna medida provechosa, ya que puede funcionar como propedéutica que “nos ayuda a tomar decisiones sobre nuestro comportamiento cuando necesitamos alguna guía, consejo o reglas útiles” (Hinojosa, 2000: 122), podría constituirse, al ser usada para definir un rasgo humano, en una estereotipización de todos los hombres, como si no fuese posible que existiera un solo individuo apartado de la construcción de tales imágenes culturales. En definitiva, siguiendo a Hinojosa (2000):

Si no somos capaces de salir del estereotipo, asumiremos inconscientemente que todos nuestros prejuicios son correctos y tendremos la tendencia a ver sólo los comportamientos que confirman nuestros prejuicios, incluso cuando están ausentes. Además, debemos utilizar los estereotipos solo para describir comportamientos, no para evaluarlos. Y lo más importante es ver los estereotipos como simples conjeturas. Un estereotipo sólo brinda una guía para una primera estimación de cómo la otra persona va a mover más allá de la primera suposición (p. 25).

La creación de prejuicios se constituye en el otro factor crítico capaz de eliminar el posible vínculo trazado entre las diferencias culturales de dos o más grupos humanos. Los prejuicios, positivos o negativos, exponen el nivel pre-evaluador con que la mente humana antecede al valor esencial de un objeto de estudio (una obra literaria, una persona, una cultura), acontecen en la conciencia de todo individuo como tipos de preconceptos que ensayan una unidad de sentido (expectativas de sentido) que espera la corroboración de su certeza a medida que se avanza *con* aquel objeto; sobre ellos se instalan las más incipientes aspi-

raciones o expectativas de sentido de un individuo ante la extrañeza de aquello que le sale al encuentro; por lo tanto, los prejuicios, pese a ser esencialmente *antecesores de sentido*, deben ajustarse al valor esencial del objeto en cuestión que exige para la aparición de tal valor, sosiego en el juicio y paciencia. Es decir, si bien los prejuicios son connaturales al desarrollo cognitivo de todo individuo, pues todo individuo ensaya y propone previamente juicios que intentan delimitar conceptualmente algo o a alguien, también puede decirse que la dirección definitiva y el grado de certeza de ellos no están determinados nunca por la perspectiva de quien prejuzga sino por el valor esencial que abre aquello otro desde su extrañeza.

2.7.

CONCEPTO DE INTERCULTURALIDAD

La noción de interculturalidad apunta directamente al grado de relación posible que puede suscitarse entre los miembros pertenecientes a diferentes grupos o etnias culturales. “Entre”, que etimológicamente viene del vocablo latino *inter*, el cual significa “en medio de”, pareciera abrir semánticamente un hiato insalvable entre un grupo de partes, pero en realidad, tal vacío es superado por aquel grado de relación que puede contactar las diferencias esenciales de dos o más partes.

No se trata de que, en la tensión entre dos culturas diferentes, aquel vacío sea eliminado por ambas culturas sino más bien que se le observe, luego se le reconozca y finalmente sea superado. ‘Superar’ ha de significar para el lector un ir más allá de algo en tanto se le tiene presente como habiendo partido de ello, o sea, por ejemplo, que el “entre” situado en la relación inter-cultural de las culturas venezolana y colombiana abre un espacio que paulatinamente es superado por el contacto logrado a raíz de ciertos intereses por intercambiar beneficios, pero el cual continúa ahí sin ser eliminado, confirmando las diferencias y justificando la situación de interculturalidad.

La interculturalidad no apunta a eliminar el hiato existente entre grupos o etnias culturales, ni mucho menos a ensancharlo para intensificar las diferencias entre las culturas. La interculturalidad exhibe un

estado de tensión que ha de ser superado levemente, ello se logra cuando las partes situadas a los extremos del hiato se acercan una respecto a la otra, distensionándose (estado de superación), sin llegar a tocarse ambos extremos como en una suerte de yuxtaposición de culturas:

El término ‘intercultural’ se asocia a menudo con la educación, mientras que la formación intercultural o transcultural suele estar relacionada con las negociaciones comerciales a través de diferentes culturas... Muñoz ve al primero como, un proceso activo de comunicación e interacción entre las culturas con fines de enriquecimiento mutuo. El énfasis aquí parece estar en la reciprocidad. Mientras ambas culturas se benefician del proceso (De Mejía, 2002: 17).

2.8.

ENFOQUE INTERCULTURAL Y EDUCACIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS

De Mejía (2002) en un intento por subrayar la distinción entre educación intercultural y multicultural ha reconstruido en sus propios términos ambas nociones a raíz de otro investigador:

Muñoz contrasta el uso del prefijo “multi” o “pluri” cultural, que se refiere a la existencia de varias culturas en una sociedad, con el uso del prefijo “inter”, que según él, indica “una relación entre varios elementos diferentes... una reciprocidad... y, al mismo tiempo, una separación”. Él por lo tanto considera que la educación intercultural un concepto más dinámico que la educación multicultural (...). Él propone que la educación intercultural se puede definir como “la educación de los seres humanos en el conocimiento, la comprensión y el respeto por las diferentes culturas en las que viven... (que implica) la reciprocidad de perspectivas (De Mejía, 2002: 66).

El saldo más significativo que puede arrojar la anterior diferenciación conceptual proviene del adjetivo “*dynamic*”. Mientras en una educación multicultural los diversos aspectos de distintas culturas pueden llegar a coexistir por largo tiempo sin que lleguen jamás a interrelacionarse, como elementos que fluyen cual líneas paralelas, la educación de orden intercultural propone un estado constante de tensión-distensión entre tales aspectos. Se trata de una propuesta metodológica que instala

a los educandos, desde el salón de clase y a la luz de un seguimiento profesional idóneo, en una rica y constante relación cognitiva con valores culturales diferentes, una suerte de juego formativo intercultural.

Un enfoque así, caracterizado por la índole dinámica de su estructura programática, develaría dos situaciones emparentadas. A nivel institucional, la exigencia de un programa curricular elaborado en red que recogiera todas las áreas de estudio (interdisciplinariedad) con el fin de facilitar una relación intercultural más contextualizada, y a nivel de aula, la incentivación de la crítica que propendería por la apertura de debate.

Este punto de vista, que marca el acento en la formación intercultural, es el que aquí se señala como vital para una fundamentación correcta de un sistema educativo en lenguas extranjeras. Puesto que los estudiantes de un programa en idiomas modernos se ven constantemente confrontados a un sinnúmero de componentes culturales ajenos a su contexto base (“exolingüe”), por medio de la lectura de textos extranjeros, y puesto que tal sistema indica la enseñanza de una lengua extranjera (“en adición a su primera lengua”: De Mejía, 2002: 66) y la enseñanza de contenidos e ideas conceptuales en esa misma lengua, y, por supuesto, contra los “efectos negativos del proceso de enseñanza/aprendizaje” (De Mejía, 2002: 68) se hace necesario, entonces, fomentar e insistir en un enfoque educativo intercultural.

Bryam sostiene que es importante para los estudiantes de idiomas extranjeros prepararse para las “interacciones internacionales”, centrándose en una metodología crítica y comparativa para las diferentes prácticas y creencias culturales. El investigador sostiene que de esta manera, los estudiantes recibirán ayuda para desarrollar actitudes que reflejen la curiosidad y la apertura hacia otras culturas, la capacidad para cuestionar los valores culturales aceptados, y un conocimiento de los factores que pueden dar lugar a malos entendidos entre los interlocutores de diferentes orígenes culturales... y sostiene, además, que debemos tener en cuenta el aprendizaje de idiomas no sólo en términos de competencia lingüística, sociolingüística y del discurso, sino también en relación con la competencia intercultural (De Mejía, 2002: 67-68).

Un modo de entender la relevancia del énfasis intercultural en los programas de enseñanza de idiomas modernos, exige hacer una sucinta comparación teórica entre las nociones de interculturalismo y biculturalismo. El primero es un concepto dinámico que apunta a la interacción y comunicación entre diversas culturas que buscan el beneficio y enriquecimiento mutuo, lo cual en el plano educativo implicaría el reconocimiento de las diferencias culturales que le salen al encuentro al alumno según la lengua y cultura extranjera que proponga la institución, diferencias que debe aprender a cotejar con el contexto (escolar y extraescolar) en el que vive; y el segundo concepto apunta ya sea al grado de participación que puede desarrollar un individuo “en la vida de dos culturas sobre una base regular” y a la correspondiente adaptación que él mismo logra de “su comportamiento y actitudes hacia un ambiente particular” o la “voluntad y capacidad de una persona para negociar de forma confortable dos conjuntos de asunciones, valores, creencias y comportamientos culturales”. Grosjean (1982: 157-167) se refiere al biculturalismo, como sintetización de las “características culturales de ambas culturas”, y Ovando y Collier (1987) así:

El biculturalismo, en esencia, se refiere a una persona que ha llegado a un acuerdo con dos visiones del mundo, normalmente una que se aprende de los propios padres y otra adoptada. Ser bicultural, sin embargo, no significa necesariamente dar el mismo tiempo a ambas culturas en términos de comportamiento. Pueden existir muchos rasgos de una cultura o de ambas, que pueden ser comprendidos pero no necesariamente practicados, tales como los rituales religiosos, las interpretaciones cosmológicas, o tradiciones familiares (p. 108).

2.9.

LA LITERATURA, TRADICIÓN CULTURAL Y EXPERIENCIA PLACENTERA

A continuación se recupera la definición general del lenguaje artístico, según Yuri M. Lotman (citado en Talens, 1995). Acótese de entrada, que la perspectiva semiótica que él tiene del lenguaje y del lenguaje artístico, es fundamental para la posterior comprensión del texto literario como fuente estética de múltiples sentidos referidos a una cultura de-

terminada (sociológicos, históricos, morales, filosóficos, etc.), los cuales se dejan leer a través de los signos en él impresos:

(...) lenguaje es cualquier sistema organizado de signos que sirva para la comunicación entre dos o varios individuos, incluyendo en el primer caso a la auto-comunicación en la que el mínimo de los individuos se halla representado por uno solo, que asume las dos funciones diferentes de emisión y recepción del mensaje (...), todo lenguaje que sirva de medio de comunicación está constituido de signos, en última instancia, y estos signos poseen unas reglas definidas de combinación que se formalizan en determinadas estructuras con un modo propio de jerarquización (Talens, 1995: 31).

Así pues, siguiendo a Lotman (citado en Talens, 1995: 31), al lenguaje le podrían corresponder tres áreas:

- Las lenguas naturales (sea por ejemplo el español y el inglés, escritos o hablados)
- Las lenguas artificiales (lenguajes científicos, clave *Morse*, señales de la carretera, *braille*, etc.).
- Los lenguajes secundarios (estructuras comunicativas-significativas que se encuentran por encima de las lenguas naturales y artificiales, tal es el caso del mito, la religión, la magia, *el arte*, etc.).

Luego de esta aclaración del concepto de lenguaje y de su correspondiente clasificación, se expone el concepto –también de Lotman– que reza que el lenguaje artístico es, desde el punto de vista semiótico, un “*sistema modelizante secundario*” (Talens, 1995: 31). Es “sistema”, por lo que quedó precisado acerca del lenguaje, como cualquier conjunto estructurado de signos que tiene por objeto central la comunicación de un mensaje que se torna significativo a raíz de un código que es común para una serie de individuos. Signos que están organizados por una serie de reglas que posibilitan su combinación, las cuales aparecen ubicadas en el horizonte del lenguaje como debidamente situadas según el rango de importancia que les corresponde. Es “secundario” debido a que deviene esencialmente comunicativo (múltiples connotaciones) en aquel nivel *superpuesto* a los elementos materiales de base (nivel ínfimo), según el lenguaje artístico en cuestión: bien sea el literario, el musical, el cinematográfico, etc.

En otros términos, tomando por caso el texto literario, más allá de las palabras, la morfología y la sintaxis que lo constituyen, más allá de tener a la base elementos propios de una lengua natural (de la inglesa, por ejemplo), aquel es intensamente comunicativo en el nivel de lo artístico, nivel “secundario” que el texto abre. Finalmente, es “modelizante” (o *paradigmático*) ya que, erigido sobre el modelo de la lengua natural, construye un modelo privado con su respectiva decodificación de elementos propios en el espacio de lo artístico, de esta manera, exhibe como específicamente artístico el nivel que, superpuesto a la base, expresa la autonomía de su modelo, de sus convenciones. El texto artístico es, en definitiva, la elaboración compleja de un lenguaje comunicativo, en el cual todos sus elementos son portadores de múltiples sentidos en el nivel de lo connotativo.

Con todo lo anterior, se nota una distinción esencial entre el texto que basa todos sus fines “científicos” o académicos en un tipo de lenguaje artificial (un libro escolar de historia/ geografía), y otro que, expresándose a través de una lengua natural, revela muchas connotaciones desde su nivel artístico (una novela histórica, un cuento costumbrista, o simplemente una narración, un poema cualquiera); se trataría, respecto a la literatura, de algo así como una liberación de significaciones que se abren paso entre las líneas de una frase, de un párrafo, de un texto artístico. Ambas clases de textos pueden, con todo, revelar varias significaciones, instanciadas en los respectivos lenguajes, pero es el texto artístico el que, sobre una lengua natural, puede llegar a liberar más significaciones. Un texto de Ciencias Sociales *comunica* aspectos socio-culturales, históricos y geográficos de alguna región, pero una narración literaria puede *comunicar* ello mismo y, al tiempo, otra inmensa cantidad de valores culturales, psicológicos, ideológicos, afectivos, morales, etc., de un pueblo, que se liberan por el carácter artístico de una obra.

Fuera del contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras, la relevancia de poder trabajar la literatura como eje central que permite el encuentro del educando con aspectos socio-culturales de un mundo ajeno, y que, en esta medida, logre valorar lo familiar a partir de esa extrañeza que le sale al encuentro (relación intercultural), puede ilus-

trarse en la experiencia que una docente, en un Colegio de Bogotá (*La Concordia*), ha tenido a partir de la enseñanza de las Ciencias Sociales desde algunas manifestaciones artísticas, en especial de la literatura:

En este marco he querido realizar la enseñanza de las Ciencias Sociales desde algunas de las manifestaciones artísticas que el hombre ha creado para representarse el mundo, tales como la pintura, la escultura, los textos literarios escritos y orales, especialmente la mitología, la épica y la novela, ligados a asuntos o temáticas históricas apropiadas para tratar en la secundaria. Muchas veces he tenido como punto de partida la literatura para llegar al proceso histórico en donde los estudiantes trabajando las imágenes fantásticas de los relatos vayan identificando lugares, tiempo, personajes y acontecimientos. Esto me ha traído ventajas como: entusiasmo del alumno, pues la literatura logra despertar su curiosidad y admiración. Pero también muchas veces hemos trabajado primero el proceso social y luego abordado la literatura, tratando de encontrar los vínculos o rastros de lo histórico en la creación literaria. El trabajo de los textos literarios nos ha permitido conversar en clase, aprender a tomar notas de lo leído, a *encontrar sentidos entre líneas*, los que subyacen en los escritos, aprender a conjeturar y buscar informaciones y rastros con lo que podemos aprobar lo conjeturado, ilustrar imágenes, hacer relatos orales y escritos... (González, 2002: 170-171).

Y, al final, lanza una serie de interrogantes que más bien parecen conclusiones implícitas, las cuales ella misma se responde:

Pero ¿qué es lo fundamental? ¿Hacer comprensible el hecho histórico al estudiante? ¿Encontrar significados para nuestra vida en el pasado? ¿Recrear lo histórico en lo fantástico de la literatura? ¿Disfrutar la historia o disfrutar la literatura? ¿Leer para pensar o leer para disfrutar? ¿Sensibilizar al alumno o propiciar el desarrollo de actitudes investigativas?... Yo creo que no son disyuntivas, es todo lo que se debe conseguir. Todos estos son mis propósitos al trabajar el binomio literatura-historia. *Se apuesta por igual a la incertidumbre y a la certeza*, como diría Carlos Ordóñez (González, 2002: 170-171).

Es cierto, la literatura puede poner a la luz gran cantidad de aspectos socio-culturales por medio del lenguaje, es más, no sólo consigue iluminar los ajenos sino también los que trae el mismo lector, en este

caso el educando: la iluminación literaria ha de arrojar luz sobre los dos lados de la frontera. Todo lector trae consigo un inmenso horizonte de experiencias propias, de conocimientos lingüísticos y de afectividades privadas. Precisamente por esta razón, acá se argumenta que el campo de acción literario faculta la interrelación entre dos culturas (o más), y que, en el plano de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, dicho campo enriquece la formación lingüística sin que esto implique que aquel que lee en otra lengua y así, accede imaginariamente a otra cultura, llegue a sobreestimar lo ajeno y rechazar lo propio.

Siendo enfáticos, todo texto literario, poema (desde *La Ilíada* hasta *La guerra de los mundos*), cuento o novela, expone, a partir de lo lingüístico, aspectos socio-culturales: todo texto abre el horizonte de una tradición cultural. Y esto en realidad es así, principalmente, porque el texto, más allá de que sea literario, es *texto lingüístico*, y como tal pone al descubierto una tradición que le sale al encuentro al lector. La relación entre lenguaje y cultura es necesariamente implicativa, toda configuración lingüística lleva de suyo un mundo cultural que se descubre a través de los signos ahí impresos. Independientemente de lo que indique directamente un texto, entre líneas abre una estela de valores culturales que atraviesan históricamente a todas las sociedades lectoras sin importar el lugar y tiempo en que se encuentren. Independientemente del carácter sintáctico y semántico de un signo lingüístico, un signo es el despliegue de una tradición cultural válida para todos, dígase de una vez, del espíritu de una cultura (un *zeitgeist* determinado por un espacio geográfico):

La existencia de la literatura no es la permanencia muerta de un ser enajenado que estuviera entregado a la realidad vivencial de una época posterior, en simultaneidad con ella. Por el contrario, la literatura es más bien una función de la conservación y de la transmisión espiritual, que aporta a cada presente la historia que se oculta en ella. (...) La misma existencia de una literatura traducida demuestra que en tales obras se representa algo que posee verdad y validez siempre y para todos (Gadamer, 2001: 213-214).

De este modo, a lo que se enfrenta el lector/estudiante de un texto literario es a un espíritu, no lee tanto la subjetividad del autor como el espíritu de la cultura que abren los signos que aquél ha propuesto.

Cuando lee, reproduce e interpreta aquel espíritu. La lectura posibilita, entonces, el encuentro de dos espíritus culturales, uno ajeno y otro familiar:

La escritura, y la literatura en cuanto que participa de ella, es la comprensibilidad del espíritu más volcada hacia lo extraño. No hay nada que sea una huella tan pura del espíritu como la escritura, y nada está tan absolutamente referido al espíritu comprendedor como ella. En su desciframiento e interpretación ocurre un milagro: la transformación de algo extraño y muerto en algo absolutamente familiar y coetáneo. (...) la tradición escrita, desde el momento en que se descifra y se lee, es tan espíritu puro que nos habla como si fuera actual. Por eso la capacidad de lectura, que es la de entenderse con lo escrito es como un arte secreto, como un hechizo que nos ata y nos suelta. En él parecen cancelados el espacio y el tiempo. El que sabe leer lo transmitido por escrito atestigua y realiza la pura actualidad del pasado (Gadamer, 2001: 216).

Entonces, el “espíritu ajeno” que presenta el texto literario al lector le devuelve la mirada, se arma un entrecruce de éstas que pone a jugar el valor particular de cada trasfondo cultural. El texto afianza su extrañeza desde la cual observa a quien trata de descifrarlo; el lector, ávido de interpretación, espera a que el texto revele su sentido.

La frontera que dibuja el texto entre los aspectos socio-culturales ajenos y los propios del lector, sigue allí, inamovible, pero el acto de lectura trata de distensionar las diferencias. Dicho acto pone en marcha el ánimo de interculturalidad que se genera en el lector, revela las diferencias de las culturas en cuestión, pero permitiendo que coexistan como partes de un mismo engranaje continental: la historia. Todo texto literario abre el espíritu de una cultura y pone a jugar el del lector, ambos se interrelacionan guardando sus proporciones valorativas y se circunscriben en el marco general de la historia.

De cualquier forma, los textos literarios logran abrir una tradición cultural ajena o tal vez cercana al educando, es decir una perspectiva cultural. Como quedo dicho varias líneas atrás, cuando un texto literario abre su perspectiva cultural, a través del acto de lectura, abre también la del lector que lo asiste con su interés interpretativo. Por todas estas razones es que aquí se ha venido planteando que la literatura se

puede constituir en una alternativa pedagógica que sirva para enfocar interculturalmente la formación lingüística, y así, no sólo enriquecer el aprendizaje lingüístico sino también hacer viable el reconocimiento de lo propio a través de lo extraño. En últimas, si se sabe que pretender acceder a una lengua extranjera es pretender acceder a la cultura que se encuentra en el trasfondo de lo lingüístico, la literatura puede constituirse en el conducto que guíe el ojo del lector hacia otra cultura y también en el vínculo entre esa cultura y la que dibuja el suelo del conocimiento lingüístico cotidiano y de las vivencias propias del intérprete-estudiante.

Por otra parte, si bien ha quedado sustentada la importancia del trasfondo sociocultural que se halla a la base de una obra literaria, también debe quedar subrayado que dicho trasfondo no debe desplazar al que aparece en la base del estudiante. El amplio suelo cultural que se abre a sus pies, que lo trasciende a él y a la institución educativa, representa el horizonte de “los conocimientos lingüísticos (que trae) de la vida cotidiana” (De Tala, 2002 p. 146). Sobre ellos y a partir de ellos, es que aprenderá de otra cultura (Buitrago, 2002). Es desde la perspectiva familiar que el educando podrá reconocer los aspectos particulares de la cultura extraña que le abre el texto: “(...) la interculturalidad implica que, a partir del conocimiento de la propia realidad, se tenga la posibilidad de conocer otras culturas para, de esta manera, enriquecer lo propio” (Buitrago, 2002 p. 166).

De esta forma, al estudiante de lenguas extranjeras el profesor le deberá crear un puente entre el mundo prefigurado extra-académicamente y el mundo al que accederá en el aula de clases, se trataría de crear una relación, un ambiente amable entre el conocimiento lingüístico y la experiencia cultural que le subyacen y el conocimiento y la experiencia a los que accederá: “(...) uno de los principios más importantes es la continuidad entre el conocimiento adquirido fuera del salón de clase y la adquisición del conocimiento dentro del salón de clase” (De Tala, 2002: 147).

Siguiendo los planteamientos de la psicología cognitiva sobre la construcción social del conocimiento, como aprendizaje mediado por la comunicación entre individuos que interpretan la realidad

construyendo sentidos diversos de ella, el proceso educativo se centraría entonces en estas dos variables fundamentales: 1) la interacción comunicativa entre sujetos; 2) la construcción de significados partiendo de los saberes que tienen los alumnos junto con la apropiación de los códigos de la cultura. Ello daría como resultado la construcción de verdades múltiples, abriendo la posibilidad de plantear el trabajo desde el interior del sujeto, es decir, que la psicología social nos lleva a crear una pedagogía donde el deseo del estudiante sea la fuerza impulsora de la actividad escolar, actividad centrada en la interpretación de una realidad, en la que el lenguaje se constituye en elemento fundamental (Ordoñez, 1995, en González, 2002: 170).

La problemática del repudio hacia la propia cultura y del desconocimiento esencial de ella por parte del estudiante a expensas de la sobrestimación de la ajena ha de ser “curada” o prevenida por la didáctica intercultural que instale el profesor en el aula (y desde luego siguiendo muy de cerca las políticas claras que al respecto haya planteado una institución educativa). La literatura, de la mano del profesor, ha de constituirse en una de las posibles alternativas implementadas en el currículo que tengan por objetivo construir, afianzar y proyectar una formación intercultural en un programa de lenguas extranjeras. En esta medida, el profesor deberá hacer del texto literario un vínculo material entre los aspectos socio-culturales del estudiante y los que propone implícita o explícitamente el texto.

Podría acotarse, que la enseñanza de una lengua extranjera apela a una serie de aspectos de alto interés para los estudiantes de un programa de Idiomas Modernos, que podrían promoverse desde el texto literario. La literatura podría constituirse en una herramienta intercultural que sirviera como lenguaje verbal para sensibilizar y concientizar al estudiante acerca de aquellos aspectos. Al respecto, se han tomado los contenidos de una formación lingüística intercultural propuestos por De Tala (2002) como elementos a materializar para el aprendizaje de lenguas extranjeras:

- La ampliación del conocimiento acerca de las lenguas y el papel de las lenguas extranjeras a partir del propio contexto de los estudiantes.

- La concientización de la importancia de las lenguas para las relaciones sociales. Las oportunidades profesionales y oportunidades de adquisición de conocimiento a través de las lenguas.
- Estrategias para reducir malos entendidos y construir contactos con hablantes de otras lenguas y otras culturas.
- Comprensión para las relaciones entre lengua y cultura. Sensibilización para las lenguas y sus usos (p. 149).

2.10.

LA LITERATURA COMO TEXTO

De acuerdo a la clase a la cual pertenece existen límites teóricos que definen la descripción estructural de un texto; en esta ocasión, la categoría de texto literario. Se describe un texto literario como una agrupación compuesta de palabras inundadas de significado, referentes sociales, temáticos y culturales que es transmitido por el escritor. A través de este código literario, el cual está formado por palabras, el lector es capaz de desplegar la perspectiva y la intención del autor, además de crear su propia realidad según su interpretación. The Oxford dictionary of literary terminology (2003) lo define como: “El texto de una obra escrita, o un trabajo específico elegido como objeto de análisis, puede tener distintas interpretaciones de la historia según la visión del lector o del director teatral”.

En el “Diccionario de términos literarios” (VV.AA, 2013): se encuentra la siguiente definición de texto literario que resulta de gran utilidad y propone lo siguiente: “Es el conjunto de saberes para leer y escribir bien. El texto literario es aquel que usa el lenguaje literario, un tipo de lenguaje que persigue un cierto fin estético para captar el interés del lector”.

Mientras tanto, en la opinión de Hirsch (1967) un texto se clasifica con respecto a su forma natural como “una entidad que siempre permanece invariable de un momento a otro” (p. 46); o sea, que estas definiciones determinan una noción física en cuanto a cómo se percibe la forma de un texto. Sin embargo, esta forma estática sólo sirve para enmarcar la transformación del contenido textual, ya que el texto se desarrolla en función de las variantes de análisis existentes y que realizan

por su parte el lector. Al respecto, Lotman (2009) se refiere al texto como “artístico”, una creación imbuida del sentido dado por su productor; aunque, Fish (2000) sostiene que un texto es una variable dependiente de su lector:

¿Qué es el texto? Esa pregunta supone en algún nivel que el texto es independiente de lo que la gente diga a priori acerca de él, y que, por tanto, el texto es estable, a pesar de que las interpretaciones del mismo pueden variar. Quiero argumentar que siempre hay un texto, pero lo que hay en él puede cambiar, y por lo tanto en ningún nivel es independiente de la interpretación (p. 272).

Al analizar el argumento de Fish (2000), y buscar respuesta a la incógnita ¿Cuál es la belleza del texto? Se comprende que no hay ni una sola obra de literatura que tenga en el lector la misma interpretación, pues todas conllevan a una interpretación única y particular a lo largo del proceso de lectura. Esto representa una polémica enorme y cuestionable puesto que se supone inmediatamente que los temas de un texto literario son calificados por la intención del autor al escribirlo. Fish (2000) profundiza a continuación:

(...) Si el significado desarrolla una relación dinámica con las expectativas, proyecciones, conclusiones, juicios y suposiciones del lector, estas actividades no son meramente instrumentales, o mecánicas, pero en esencial, el acto de la descripción debe comenzar y terminar con ellos... no se podría señalar a este significado como si se tratara de la propiedad del texto; más bien, se podría observar o seguir su aparición gradual en la interacción entre el texto, concebido como una sucesión de palabras, y la respuesta en desarrollo del lector. En esta formulación, la respuesta del lector no es el significado, es el significante... (p. 10).

Lo que si se define perfectamente es que hay un nivel de experiencia que todos los lectores comparten independientemente de las diferencias en la educación y la cultura. Se trata de la capacidad de identificarse con los aspectos humanos dentro del texto, mediante la conciencia humana, es decir, los rasgos humanistas y los sentimientos que introduce en el texto el autor. Esa capacidad le permite al lector identificarse a un cierto nivel con el sentimiento original del escritor, además de realizar su propio análisis acerca del significado.

Kramersch (2005) explica que se trata de una etapa decisiva en el acercamiento textual que realiza un estudiante, ya que la literatura “llama a tales sentimientos exclusivamente humanos como la compasión, la solidaridad y el coraje de disentir” (p. 17). Tal afirmación comprende uno de los aspectos más buscados por los educadores pues es necesario contar con un ambiente literario e intercultural en donde el texto puede servir para aprender a valorar el trabajo propuesto y adquirir el sentido inferido, según la convicción, conocimientos y experiencia.

2.11.

EL PLACER DEL TEXTO LITERARIO

Por otro lado, el aspecto de la experiencia estético-placentera de la lectura, espacio alternativo para promover el interés del estudiante por la obra literaria, como herramienta que sirve para la comprensión y el goce, se constituye en un punto central que facilita el trabajo con la literatura dentro del aula, con fines de vincular lo cultural con las lenguas en contacto. Para esto, aquí se ha decidido recuperar brevemente la noción que propone el hermeneuta Hans Robert-Jauss (1992) acerca del triple placer que demanda el texto artístico, producción, recepción y comunicación, centrándonos en las dos últimas formas de goce en el acto de lectura.

La primera clase de placer de la experiencia estética se remite a la experiencia receptiva aristotélica, la *aisthesis*: la gratificación es procurada por el encuentro con el texto artístico que se le manifiesta al espectador para ser reconocido visualmente y visto reconocidamente. Es decir, que lo observado produce el doble agrado de reconocer a través de la percepción y de percibir a través del reconocimiento. Así, el placer ante lo representado estaría basado en la relación frente a frente entre la percepción sensorial y el reconocimiento conceptual. Para Jauss el placer receptivo se suscita en la recepción de lo presentado de primera mano a los sentidos, se trata de la gratificación producida por el choque entre el artefacto vuelto artístico y el observador igualmente transformado en un ser estético.

En el contexto educativo esta clase de placer habría de entenderse del siguiente modo. El docente propone algunas obras literarias que,

dependiendo del nivel del curso, permitan la experimentación del doble placer que suscita un texto artístico. Por un lado, el educando gozará del placer físico de la lectura y por el otro gozará de la comprensión de ciertos aspectos muy básicos que anidan al interior de la obra, y que están previamente indicados en la clase. Aunque, en realidad, cuando él lee no vive separadamente el placer físico de lectura y el placer comprensivo, más bien uno y otro se amalgaman en el acto dinámico/lúdico de lectura. Disfruta, aunadamente, de la función poética del lenguaje y del trasvase imaginativo a otros mundos, descubre la belleza del lenguaje y la extrañeza con que tales mundos le salen al encuentro, la coexistencia de una dimensión cultural paralela a la suya: la dimensión de su realidad socio-cultural. Así, mientras disfruta del acto perceptivo experimenta la alteridad de una tradición cultural y mientras la experimenta disfruta del acto de lectura en cuanto tal. Cuando se siente complacido por el valor poético del lenguaje artístico no sólo aprende a apreciar la tradición que se esconde entre líneas y en la mera superficie de las palabras sino también la prosa del lenguaje original en que ella fue pensada, el valor significativo de esa segunda lengua, su riqueza plástica y el ritmo que dibuja su sintaxis particular. De este modo, la literatura se constituye en el artefacto artístico-verbal que a partir del acto de lectura –sin el cual no se actualiza– pone al descubierto la extrañeza de la tradición cultural que encierra, y lo hace desde la riqueza connotativa de sus significaciones, desde la belleza poética que despliega y desde el *status* ficticio en que sostiene todas y cada una de las expresiones. Quien lee, no puede experimentar más que la doble raíz de placer sustentada en la belleza de lo artístico y en la tradición cultural que se abre *ante sus ojos*.

La segunda clase de placer propuesta se refiere a la experiencia comunicativa o *catharsis*. Está determinada como la cuota de placer generada en la experiencia básica estético-comunicativa del receptor y a raíz de la obra. Se explicita como el goce capaz de modificar al lector por medio de los valores poéticos o la expresión en general (que abre múltiples connotaciones), tanto el ánimo del receptor como sus convicciones. Por supuesto, como puede notarse, la actitud “reflexiva” también está aquí presente y, muy posiblemente, de una manera más elaborada que en la situación puramente aisthesica.

Desde una perspectiva educativa esto podría aplicarse del siguiente modo. La obra literaria faculta al estudiante de lenguas extranjeras para que experimente una doble raíz de placer, esta vez sustentada en el cambio de la disposición anímica y en el cambio o reafirmación de las convicciones conceptuales o morales que de la vida se haya formado. Esta vez la tradición cultural que se abre a partir del texto hace viable la purificación de sus pasiones, un tipo de *catharsis* que lo libera más allá de la realidad cotidiana (extra e intrainstitucional), y el cuestionamiento de sus consideraciones más privadas. Los aspectos socioculturales que implica el texto abren el espacio para que el estudiante someta a consideración tanto los propios aspectos como los ajenos, pone unos y otros aspectos en una situación de interrelación cultural que deja como saldo el afianzamiento o el desmoronamiento de sus creencias acerca de la propia realidad o la ajena. Es decir, que el espacio abierto por el texto literario de tensión-distensión entre la cultura que preface al lector y la que preface al texto mismo deja como resultado el cuestionamiento de las convicciones que se tienen de una y otra cultura, y, correspondientemente, de una y otra lengua.

2.12.

DESCRIBIR E INTERPRETAR

Para el estudio y el análisis de un texto en el aula, el docente debe tener en cuenta que uno de los factores claves es la diferencia entre descripción e interpretación. ¿Cuánta libertad, como educadores, debemos dar a la interpretación textual por parte de los estudiantes? Y si se deja a los estudiantes hacerse responsables de entender el significado textual y de realizar un análisis sin proporcionarles un marco para trabajar, ¿se promueve un nivel de subjetividad que puede nublar la intención original del autor? Se puede crear un equilibrio entre el aprendizaje centrado en el autor y al mismo tiempo, facilitar un aprendizaje y un análisis que no sólo permitan la consideración del mensaje del autor y su significado previsto, sino que prevean también la formación de varias interpretaciones del texto. Se debe conducir al estudiante hacia el proceso de interpretación textual, donde muchos tienen difi-

cultades y, por cual terminan describiendo el contenido en lugar de analizar críticamente el texto.

Se debe comprender que la relación entre el texto y el proceso de interpretación es clave, por ser la que le da forma al texto literario, la que permite desarrollarlo o transformarlo de su forma estacionada a una experiencia vivida por el lector. En este mismo orden de ideas, para enseñar una obra literaria hay que tender puentes entre el mensaje, el significado y cada interpretación para que los estudiantes sepan cómo pueden darle forma al texto. Asimismo, es, a través de la búsqueda de puntos comunes en los análisis de un grupo heterogéneo de estudiantes, donde se encuentren percepciones interpretativas extraordinarias debido al hecho de ser un ambiente intercultural.

Es importante destacar la relevancia de buscar similitudes culturales, pero es a la vez pertinente destacar también la contribución de nuevos significados y percepciones construidas por los alumnos, ya que, sin aportaciones únicas al texto, la obra se paraliza y el texto no puede evolucionar ni con los lectores ni con el tiempo.

A la hora de evaluar la relación entre el sentido del texto y las percepciones construidas acerca de él, indudablemente habrá un vínculo innegable entre el autor y su texto, dado que él lo creó y la intención con la cual lo escribió será única. Por otro lado, hay que marcar la diferencia entre mensaje y sentido. El mensaje del autor en ciertas ocasiones será claro y en otras ocasiones impreciso y, por lo tanto, el papel del profesor será contextualizar dicho mensaje e involucrar a los alumnos para que puedan hacer comentarios y derivar significados. Igualmente, el profesor deberá dejar que el estudiante “tome el papel central en la producción de sentidos” (Fish, 2000) para luego brindar sus propios aportes. Esto dependerá de la manera en que el estudiante interpreta y lee el texto, es decir, si realiza una lectura más profunda o más superficial.

2.13.**EL LECTOR Y LA VARIEDAD INTERPRETATIVA**

Cada persona es exclusiva, por lo tanto, no hay dos lectores iguales, sin embargo, podría considerarse que todas las respuestas van a ser parecidas. Existe una coincidencia entre ciertos lectores que pueden dar respuestas similares dependiendo de sus trasfondos culturales y sociales. Sin embargo, esto no obligatoriamente indica que todos los nativos de una región determinada vayan a tener el mismo pensamiento ni vayan a extraer el mismo significado de un texto porque hablan el idioma original en el que fue escrito. En estos términos, es posible hallar estudiantes que no siendo nativos de una cultura sepan mucho sobre esa cultura meta que desean estudiar, y por lo tanto son capaces de proporcionar un análisis de alto nivel cultural y con una perspectiva más global, una visión más vasta de la sociedad y las tradiciones de la lengua meta.

Más allá de plantear distintos análisis a partir de mismo texto literario se debe buscar en los estudiantes una comprensión más profunda, es decir que superen la mera traducción de significados de un idioma a otro o la básica lectura superficial. Esto significa, en las palabras de Wardhough (1998) que las frases “no son simples secuencias de elementos de izquierda a derecha, [y que] no se entienden las frases como resultado de la adición del significado de la segunda frase a la primera, la tercera a las anteriores, y así sucesivamente” (p. 85). Debe haber algo que existe fuera del marco de lectura básico para armonizar la experiencia del lector; ello se encuentra en el flujo de las interpretaciones y percepciones que trae el estudiante, son sus ‘competencias’.

Al exigirle a un estudiante que analice un fragmento de un texto o una obra literaria completa, hay que tener en cuenta la identificación con el texto. ¿Cuántos profesores se preguntarían si el estudiante puede identificarse con algún sentido o aspecto del texto que está leyendo? Este cuestionamiento implicaría la certeza de que el lector tiene que basarse en lo personal para realizar una nueva intervención en el análisis textual. Este acercamiento a la literatura es de corte humanista y

hace visibles los aspectos con los cuales los estudiantes se identifican, a través de la lectura de los textos.

2.14.

LA COMPETENCIA LITERARIA

La competencia literaria es la capacidad de los lectores para entender un texto basándose en sus habilidades y estrategias que les permite descifrar las palabras en una obra para darle un sentido literario. Según Van Dijk (1972) la competencia literaria es “la capacidad del hombre para producir e interpretar textos literarios” (p. 170), mientras que Mendoza y Pascual (1988 p.32) describen la competencia literaria como una multifase que consta de dos etapas, una inicial que está “muy próxima al conocimiento intuitivo” y, por lo tanto, estrechamente vinculada a los conocimientos previos del estudiante, es *lo que ya se sabe*, y una secundaria basada más en el ambiente educativo, vinculada a *lo que se aprende* en un medio que promueve estudios literarios.

Esta mediación entre lo que se sabe y lo que se adquiere en el aula a través del texto es una etapa esencial en el proceso de convertirse en un ‘lector informado’, debido a que parte de su propio conocimiento sociocultural para acercarse a los textos leídos. Fish dice:

El lector con competencia literaria es capaz de entablar una comunicación con la literatura. El contenido de esta comunicación puede ser muy diverso, pero al menos se satisface el requisito de que el lector sea capaz de construir la coherencia textual. Esto implica la construcción de dicha coherencia para mejorar la comprensión, la observación de la diferencia y la coherencia entre textos, la capacidad de relacionar el texto con el mundo (la sociedad y el mundo personal del autor) y, por último, relacionar el juicio personal de la obra con el de otros lectores. [...] La actitud del lector literario se caracteriza por una voluntad de invertir en la lectura y tener una mente abierta respecto a las perspectivas inusuales y marcos de referencia (Fish en Coenen, 1992: 73).

Más puntualmente, para Fish (2000) el término “lector informado” indica un lector competente, el cual presenta las siguientes características:

“1. Es un hablante competente de la lengua meta de los textos. 2. Está en plena posesión del conocimiento semántico que un oyente maduro aporta a su tarea de comprensión. 3. Expone una competencia literaria, es decir, ha desarrollado suficientemente las herramientas cognitivas como un lector que ha interiorizado las propiedades de los discursos literarios, incluyendo las figuras literarias y los géneros.” (p. 48).

Por ser la competencia literaria la que el alumno tiene que desarrollar, se debe analizar profundamente la tercera característica de Fish (2000), ya que uno de los roles más importantes del profesor es contribuir a este proceso de desarrollo, sirviendo de guía al estudiante. Por medio de varios textos de origen inglés, francés o italiano incluyendo los cuentos cortos, la poesía, las novelas y las obras, esta competencia extiende e incrementa sus conocimientos globales.

2.15.

LA RESPUESTA DEL LECTOR

Es bien sabido que los textos alientan a entrar al mundo del escritor, el lector irá descubriendo facetas del texto que le cautivarán y con las cuales podrá identificarse. Rosenblatt (1996) distingue entre un texto en general y un texto literario, el primero es un “conjunto o serie de signos interpretables como símbolos lingüísticos” y el segundo es más bien “un acontecimiento en el tiempo (...), una unión, una compenetración de un lector y un texto... la experiencia debe ser formada por el lector bajo la orientación del texto” (p. 12).

El estudiante es regido por su interacción con el texto literario. Esta interacción puede servir como una moldura para que se pueda elaborar significados e interpretaciones y poder aumentar la competencia literaria. Además, debido a las variadas dimensiones de significados que ofrece el texto, el estudiante podrá elegir la vía que seguirá en cuanto a su estudio, partiendo de sus propios conocimientos y competencias. Es por ello que se hace hincapié en el texto literario como una entidad para ser apreciada y estudiada globalmente, que se puede determinar como una entidad abierta y dinámica plena de múltiples significaciones. Con estas experiencias particulares y herramientas intelectuales,

estos lectores tienen mayor capacidad de crear interpretaciones interesantes de los textos, por medio de la simple combinación de sus propias experiencias.

Por otra parte, Fish (2000) considera que es “la estructura de la experiencia del lector la que debe ser el objeto de descripción, más que cualquier estructura literaria expuesta o prevista en una página de una obra literaria” (p. 152). La teoría de la respuesta del lector de Fish (2000) es imprescindible ya que implica que el significado no existe “allá afuera”, sino en el propio lector.

Tal experiencia del lector apunta, asimismo, a la identificación con el texto. En este acto se nota que el autor también desarrolla un papel significativo, porque la intención original del autor con la cual uno se identifica no tiene que definir propiamente la experiencia lectora, pero sí favorecer a la percepción inicial. Afirma Fish (2000) que del contacto inicial con la intención del autor nace la experiencia del lector, que en sí misma, es el producto de un conjunto de supuestos interpretativos (p. 127).

En este punto cabe recuperar un aspecto de la teoría general de Riffaterre (1978), quien considera la literatura “como el lenguaje, que comunica mensajes: la diferencia es que, en la literatura, la recepción del mensaje está garantizada por los recursos literarios o estilísticos cuya función es para compeler la atención” (p. 22). Evidentemente, está el propósito del autor que a través de su estilo y lenguaje, junto con el contexto, la cultura y la historia, construye un mundo muy particular de interpretar un texto. Estos componentes son partes esenciales del código literario que, como estudiantes y profesores, hay que descifrar para extraer el mensaje propuesto por el autor.

2.16.

DOS TEORÍAS SOBRE LA RESPUESTA DEL LECTOR, ROSENBLATT Y KRAMSCH

Según Sartre (1976) “el objeto literario no es sino una extraña peonza que tiene existencia sólo en movimiento” (En Mendoza y Mera 2004 p. 33) y para hacerlo surgir, es necesario un acto concreto que se denomina lectura y dura más allá de lo que esa lectura puede durar. Fuera de este

acto hay tan sólo trazos negros sobre un trozo de papel. Rosenblatt y Kramsch son dos autores que exponen el carácter dinámico de la literatura como ese objeto sartriano que efectivizan los lectores: a partir de sus capacidades y competencias, la captación de los residuos textuales y el saber leer entre líneas. Elementos todos ellos, que demandan igualmente el concurso de las experiencias privadas del lector.

Las experiencias propias del lector juegan un papel de vital importancia para tender puentes entre el texto y lo que se aprende de él. Inicialmente, se tiene que puntualizar los elementos con los que se puede identificar el lector, y solo entonces, él puede considerar el mensaje del autor y el marco que el texto le ofrece, con el fin de construir su propia experiencia y dar forma a la interpretación textual mediante sus propios conocimientos. Así, el lector toma las experiencias del texto y las utiliza como punto de partida para la creación de su propia realidad lectora. Rosenblatt (1978) dice al respecto que:

La lectura estética del texto es un vehículo de interpretación donde el propósito del lector es desplegar los diferentes niveles del texto para sacar el máximo sentido que pueda a través de su propia competencia literaria y la aplicación de sus propias experiencias (p. 94) . En la lectura estética, la atención de los lectores se centra directamente en lo que ellos están viviendo en su relación con ese texto en particular (p. 25).

Las maneras de leer un texto, basadas en los conceptos de lectura eferente y lectura estética de Rosenblatt (1978), revelan la complejidad a la que se ve abocado particularmente el lector de textos literarios. Consiste en dos acercamientos textuales que aunque demandan el compromiso personal del lector, muestran que el mayor nivel de participación personal lo debe aportar quien lee literatura.

En la lectura eferente el lector se centra principalmente en lo que sobra como residuo luego de la lectura. Esta es la lectura que se fomenta, por ejemplo, en las primeras etapas del aprendizaje de idiomas, donde se les enseña a los alumnos a leer un texto para comprender el contenido básico, para explorar el texto con el fin de describir y extraer información específica, para predecir la trama de la historia a partir del título, y para inferir del contexto el significado de un léxico

específico. En la segunda clase de lectura, la estética, el lector se centra en lo que ocurre durante el transcurso de la lectura, aun cuando tiene que interpretar los conceptos, las imágenes o las afirmaciones a los cuales se refieren las palabras que constituyen el cuerpo del texto; los lectores también tienen que prestar atención a las agrupaciones, sentimientos, actitudes e ideas que estas palabras y sus referentes producen en ellos.

Rosenblatt exhorta a que los lectores de textos estético literarios, traigan un conjunto de suposiciones culturales, conocimientos prácticos, conocimiento de las convenciones literarias y la disposición a pensar y responder al texto. Asumiendo como ejemplo el análisis de un poema, agrega Rosenblatt (2005), no son las palabras, como sonidos pronunciados o marcas de tinta en una página, lo que constituye el poema, sino que son las respuestas estructuradas a ellos. Este aspecto es medular dentro de la teoría de “*the reader-response*” (p. 88), ya que destaca que el significado proviene de la reacción del lector ante el texto, dando a la estructura estática que el autor ha propuesto una dimensión más personalizada y viva.

Tomando en cuenta estas observaciones, se deduce que dicho tipo de lectura contribuye a la idea del texto como una entidad en continua evolución que oscila entre los significados evidentes y los significados intrínsecos del texto.

Según Kramersch (2005), quien se orienta en una dirección similar a la de Rosenblatt, “la decisión del autor de dejar cosas inexpresadas se basa en su confianza en que los lectores serán capaces de leer entre líneas” (p. 128). Son estos silencios textuales los que, además, permiten que nuevos significados e interpretaciones se desarrollen, debido a la identificación personal de los individuos con lo que está y no está escrito. La preparación del lector determina su capacidad para leer entre líneas y construir un puente entre los aspectos humanísticos, no solo con sus conocimientos previos, sino también con un componente cultural que se necesita con frecuencia para identificar la intención que está detrás de los silencios textuales. Al involucrarse en la lectura de los textos por medio de la identificación humanística, se determina la integridad de la comprensión textual que habría que promoverse en el aula.

Cuando un docente le proporciona a los estudiantes una novela para analizar, debe prever que los estudiantes leerán las pautas de lectura que se les ofrece para prepararse bien para las clases. Es de entender que, en un nivel más elevado de estudios, se espera que hagan sus propias investigaciones relacionadas con el texto literario, especialmente si tiene un fuerte contexto socio-cultural e histórico. Hay que tener en cuenta que las lecturas “guiadas por referentes” que ejecutan los estudiantes sólo les ayudaran en cierta forma, ya que sólo son capaces de establecer paralelismos hasta un grado específico, ante lo que los docentes deben preguntarse ¿cuánta información hay que suministrarle al estudiante, con el fin de guiar el proceso de interpretación y comprensión?

Al respecto, resulta de mucha ayuda para los estudiantes suministrarles esquemas del lenguaje, vocabulario y un marco detallado de la obra, ya que contextualizan las técnicas literarias usadas por el autor, además del contenido. Según Kramsch (2005), en clases de literatura: “Informaciones relativas a autor, época, género, el tono, la lógica interna de la narrativa, la fuerza elocutiva de los enunciados” (p. 125).

Kramsch (2005) confirma que la clave de este asunto está en la información que gira en torno al “arte del escritor” y en las dimensiones discursivas del “contexto de la cultura”. La experiencia indica que son pocos los profesores que recalcan la importancia de cómo el lector interactúa con el texto literario y crea una experiencia viva de lo que lee, por lo tanto, al faltar el reconocimiento del arte del autor y del contexto sociocultural e histórico que enmarca a la obra, los estudiantes desvirtúan las obras o se quedan por fuera de la lógica del texto.

La idea de que un hablante no nativo siempre está desfavorecido ante un texto escrito en una lengua extranjera, es completamente equivocada, por el contrario, un lector extranjero es capaz de contribuir con aportaciones únicas de su propia cultura, incluso cuando hay una carencia de conocimientos culturales, puesto que sus vivencias le brindan la oportunidad de adquirirlas. Por lo tanto, los profesores están para servir como mediadores de conceptos. Hay que considerar que en un entorno intercultural heterogéneo se presentan muchos retos.

Es evidente que muchos estudiantes extranjeros podrían sentirse excluidos e intimidados por no sentirse incluidos con sus opiniones dentro de la clase, al punto de creer que lo que dicen no es adecuado comparado con lo que contribuye el estudiante nativo o el estudiante culturalmente informado, inclusive cuando pueden aportar sus propias experiencias e identificaciones. Por este motivo, el profesor debe mantener la armonía en la clase de un modo tal que se equilibren las fortalezas de unos estudiantes con las debilidades de otros. Es significativo recordar que cuando les presentan a los estudiantes textos extranjeros, cada uno trae una habilidad única para los análisis y las discusiones, debido a sus trasfondos educativos, en este sentido dice Kramsch, (2005):

Ellos aportan su talento para influir en su comprensión de estos textos: algunos son buenos para captar el significado total del texto, al hacer analogías inesperadas, en el descubrimiento de metáforas y símbolos; otros son buenos en la lectura atenta, en la recopilación de información... sin embargo, otros tienen éxito en establecer vínculos temáticos, en las ideas de agrupación, en la organización de lo que han aprendido. Algunos hacen opiniones personales, otros se abstienen de cualquier respuesta personal al texto (p. 127).

Debido al trasfondo educativo, hay que considerar que las diferencias entre los estudiantes pueden provocar lagunas en el conocimiento, por consiguiente hay que fomentar al mismo tiempo el aprendizaje y la nivelación entre todos los estudiantes, de modo que se refuerce el intercambio de conocimientos y el mayor nivel de uniformidad. Kramsch (2005) añade que los distintos trasfondos son ventajosos: “Esta relatividad cultural es el factor clave que va a distinguir un estudiante de otro... y debe ser explotado como un espejo único para la perspectiva del lector en particular, y en contraste con la respuesta de otros lectores” (p. 128).

No se puede negar, sin embargo, que el lenguaje que el autor utiliza desempeña un papel fundamental para la comprensión textual por parte del estudiante. Cuando un estudiante tiene que leer una novela y no es un hablante nativo de una lengua extranjera, debido a la diferencia cultural y las variaciones sociolingüísticas que usa el autor, va a perder una gran etapa de sentido del texto. Al respecto, Kramsch (1998) reco-

noce que hay un vínculo entre el contexto cultural, la lengua y el léxico diciendo que, a través de todos sus aspectos verbales y no verbales, la lengua representa la realidad cultural:

El lenguaje es un sistema de signos que se considera que tiene en sí mismo un valor cultural. Los hablantes se consideran a sí mismos y a otros a través de su uso del lenguaje; ven su lengua como un símbolo de su identidad social. Sus hablantes a menudo perciben la prohibición de su uso como un rechazo de su grupo social y su cultura. Por lo tanto, podemos decir que el lenguaje simboliza realidad cultural (p. 3).

De tal manera, un estudiante cuya lengua materna sea distinta a la del texto propuesto en clase, perderá gran parte de la realidad cultural que implica la lengua extranjera, por no haberse formado y haber crecido en un país de distinta lengua. Pero precisamente porque la literatura es una modalidad que abarca múltiples componentes, no es aconsejable que el docente enfoque a los estudiantes en un aspecto de la lectura, sino en muchos otros que también son vitales para el entendimiento de una obra literaria. Es muy importante, pues, que el docente trate la literatura en su totalidad para no poner en desventaja a los estudiantes no nativos respecto de los hablantes nativos de la lengua.

Teniendo en cuenta las dos perspectivas expuestas, las de Rosenblatt y Kramersch, hay que destacar para nuestro estudio de caso, que la respuesta individual que el estudiante desarrolla parte no sólo de la base de sus experiencias personales sino también de sus antecedentes culturales, religiosos y familiares, y su lengua nativa, formando así un conjunto de conocimientos personales, cuyas vivencias permiten darle forma a sus percepciones y, por lo tanto, influyen en cómo analizan e interpretan textos.

2.17.

LA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR LA LITERATURA

La falta de interés por la literatura se debe a una diversidad de factores: lagunas históricas, culturales y lingüísticas, clases poco interesantes, falta de apoyo del profesor y, más a menudo de lo que se piensa,

un miedo a contribuir a las discusiones de clase, por temor a dar la impresión de ser ignorante.

Denyer (citado en Colomo Maestre, 1998) afirma que “hay lectores que, aun dominando ciertas estrategias lectoras en L1, llevados por la ansiedad que les provocan suspensión y lagunas lingüísticas en la lengua meta, no consiguen llevar a buen puerto el propósito de ser buenos lectores en ELE” (p. 234). Por consiguiente, los docentes tienen que hacer todo lo posible para elegir un material idóneo que desafíe a los estudiantes y les permita progresar, y al mismo tiempo que se identifique con ellos, que puedan leer sin sentir demasiada ansiedad en materia de huecos lingüísticos y socioculturales. Se debe elegir un texto con un lenguaje adecuado y que parta de su bagaje cultural (Belmonte, 2002). Por lo tanto, facilitar que el estudiante pueda establecer semejanzas entre lo que sabe y lo que no conoce.

Es aconsejable estando en un nivel de aprendizaje inicial o intermedio, la selección de textos contemporáneos antes que clásicos, no a causa del contenido de que se trate sino por cómo los estudiantes se relacionan con el material en nuestra era moderna donde existen tantas herramientas de estudio. Inclusive cuando el estudiante sea capaz de identificarse con el aspecto humanístico, la dificultad de superar la distancia histórica coartará su aprendizaje, ya que las estructuras léxicogramaticales con las cuales se afrontarían quedan fuera del marco de aprendizaje.

Se pregunta entonces: ¿cómo motivar a los estudiantes? El contenido y los temas que atraen a los estudiantes es la clave en el proceso de lectura, y aquí es donde la elección de los textos es importante, ya que “cada docente tendrá que elegir qué textos y actividades serán los apropiados para su estudiantado y esa elección se hará en función del nivel, de las necesidades y de los intereses de los estudiantes, así como de los suyos propios” (Kramsch, 2005 p. 234). No se debe dejar de lado que es importante que el profesor también esté interesado en lo que está enseñando, ya que la desmotivación por parte de él no inspira a los estudiantes a querer leer, lo cual es algo fundamental en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

2.18.**ALGUNAS RAZONES PARA TRABAJAR
CON TEXTOS LITERARIOS**

En este punto, sólo recuperaremos la propuesta de Albadejo García (2007, p. 5), sobre las razones de por qué la literatura es una fuente que debe ser considerada en su totalidad, con el fin de resumir nuestra iniciativa central de este Marco teórico, que ha consistido en exponer algunos elementos teóricos sobre la naturaleza de la literatura como artefacto textual que, por sus características, facilita la lectura intercultural en los estudiantes, que se hallan inmersos en espacios educativos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Albadejo García (p. 5) enumera el carácter holístico de la literatura, así:

- ***Carácter universal de los temas literarios.*** Universalidad de temas como el amor, la muerte, la vejez, la amistad. Estos son aspectos humanistas de un texto con el que los estudiantes se pueden identificar, incluso cuando se identifiquen con ellos desde perspectivas distintas, pues hay que recordar que “no en todas las culturas el amor, la muerte o la amistad se entienden de la misma forma, y las maneras de demostrar el amor, por ejemplo, no son las mismas para un español que para un japonés” (López, 2009: 81).
- ***La literatura es un material auténtico.*** El propósito de las obras literarias no es el de enseñar una lengua, sino el de disfrutar de la lectura.
- ***Valor cultural de la lectura.*** A través de los textos literarios se les puede transmitir a los alumnos los códigos sociales y de conducta de la sociedad donde se habla la lengua meta y de esta forma entender mejor la forma de vida del país.
- ***Riqueza lingüística que aportan los textos literarios.*** De este modo, si sólo se utilizan los textos literarios como herramienta para resaltar una función, se pierde el resto del significado. Si el lenguaje se contextualiza en los ámbitos sociocultural e histórico, con referencia a las especificidades diatópicas y diastráticas dependiendo de la región donde se da la literatura, el estudiante recibe una perspectiva multidimensional de la lengua, no sólo la gramática estándar y la adquisición de vocabulario.

- ***Poder potencial de la literatura para involucrar personalmente al lector, para crear un compromiso personal del estudiante con la obra que lee.*** Este es uno de los puntos más importantes que se está argumentando aquí, ya que es el elemento humanista que se quiere resaltar en nuestra investigación debido a los vínculos personales que el estudiante mantiene con la literatura que lee. Esto, obviamente, va a depender en gran medida del tipo de texto que se le proporciona, pero una lectura personal permite al individuo acceder a sus propias preferencias en relación a lo que le hace identificarse con el texto, ya sean los temas, los personajes, el contexto.

2.19.

ANTECEDENTES

Se han encontrado solo algunas referencias indirectas con el tema, pues específicamente no hay estudios ni sobre el papel preponderante de la interculturalidad en escenarios académicos particulares de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras, ni sobre el problema fundamental de nuestra investigación, el tratamiento de la cultura en un curso de literatura en inglés para estudiantes de un Plan de estudios en Idiomas modernos.

Para comenzar, se hallaron dos artículos pertenecientes a un libro compendio, que reúne un grupo de ponencias presentadas en dos seminarios en La Escuela de Educación de La Universidad de Durham (1995): *Dimensiones interculturales del aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras* y *El teatro, la concientización cultural y la enseñanza de lenguas extranjeras*, los cuales contemplan la literatura en los salones de clase y en relación con la cultura. Sin embargo, tales textos son simples recursos de desarrollo meramente cognitivo y lingüístico o como una somera indicación de la relación entre literatura (como dramática teatral) y educación cultural, y no precisamente desde una perspectiva intercultural.

Otros artículos que se mueven paralelamente a nuestra problemática, sin ser antecedentes directos de la misma por no compartir nuestros objetivos, son: *Initiating literature circles in a first-grade bilingual*

classroom en “The Reading Teacher” (Martínez-Roldán y Robertson, 2000), Building worlds and identities: A case study of the role of narratives in bilingual literature discussions en “Research in the Teaching of English” (Martínez-Roldán y Robertson, 2003) y “Culture through literature through drama” en Language Learning in Intercultural Perspective (Schewe, 1998). Estos documentos muestran la importancia fundamental del texto literario dentro del aula de clases pero no logran ahondar en la problemática de los aspectos culturales, por la ausencia del énfasis en dichos aspectos dentro de contextos de enseñanza/aprendizaje, y, porque, además, no exponen el valor esencial con que dichos textos afrontan problemáticas de índole social, por medio de su configuración de elementos históricos, económicos, políticos y culturales. Mucho menos consiguen poner a la luz la relación dada entre el texto literario, como apertura de una tradición cultural, y el lector, como apertura de otra tradición, desde un marco de fuerte tensión-distensión abierto por la función poética del lenguaje.

Otros textos hallados, que vinculan la literatura y los aspectos culturales, han mostrado su iniciativa investigativa hacia la relación entre la literatura y la enseñanza de lenguas maternas, la literatura en la lengua materna y los aspectos relacionados con la convivencia y los dilemas morales, o, incluso, la literatura exclusivamente para el alcance de logros cognitivos, éticos o lingüísticos para preescolares. Todos ellos han obviado los ambientes de enseñanza bilingüe o de lenguas extranjeras en relación con la cultura y la literatura. Algunos de los hallados son: La literatura en lengua extranjera como vehiculizadores de la formación intercultural en los niños (Mercedes Virginia Peluffo y Pérez Roig, Paula, *Revista de la Escuela de Lenguas Puertas abiertas*), La literatura infantil como instrumento intercultural (Esperanza Amo García, “Revista Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo”, junio 2014, en <http://atlante.eumed.net/literatura-infantil/>), El taller de Lengua y Literatura como estrategia para una educación intercultural (Amando López Valero, Universidad de Murcia), Educación literaria. Literatura infantil y juvenil. Una propuesta multicultural (Blanca Ana Roig Rechou, *Revista “Educación”*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 362-370, 2012) y La literatura en la clase de lengua extranjera: ¿una presencia incómoda? (Félix Sanz

González, Revista “Didáctica” 7, pp. 119-132, Servicio de Publicaciones UCM, Madrid, 1995).

Por otra parte, los artículos de Ingrid de Tala y Jair Hinojosa (2000) y el estudio de caso realizado por Hilda Buitrago (2002), han brindado puntos de partida fundamentales para la comprensión de las problemáticas en la educación bilingüe integrativa (interdisciplinaria) y en el enfoque intercultural y no bicultural en un contexto educativo bilingüe, e igualmente de las barreras para una comunicación intercultural: estereotipos, prejuicios y etnocentrismo.

C A P Í T U L O

3

MARCO *metodológico*

DOCUMENTAS » OBSERVACIONES »
ENTREVISTAS » OBSERVACIONES
FASES » CRITERIOS » TEST » INTER
CULTURALES » TÉCNICAS » NOTAS

En esta sección se describe la metodología que se empleó en la realización del trabajo investigativo. Para ello se presenta el diseño de investigación en el que se fundamentó el estudio de caso; asimismo el lugar donde se realizó y los participantes, al igual que el procedimiento que se llevó a cabo en la recolección y análisis de los datos obtenidos.

Es así, como mediante el estudio de caso durante largos períodos de tiempo, una observación directa en el aula del quehacer docente cotidiano que permitió la recogida de minuciosos registros y la realización de entrevistas, revisión de materiales y registros de audio y vídeo se obtuvo, como resultado, una gran “fotografía” del proceso estudiado que, junto a referentes teóricos, ayudaron a explicar los procesos de la práctica educativa estudiada, que en este caso se trata del papel de la literatura en el desarrollo de la interculturalidad en estudiantes de lenguas extranjeras.

3.1.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio se encuentra enmarcado bajo el enfoque cualitativo y el paradigma socio-crítico, puesto que el análisis del tratamiento que se le da a la cultura dentro de un curso de literatura en lengua extranjera, requiere del análisis a profundidad con riqueza interpretativa de esta realidad a observar, la cual se conduce en un ambiente natural

donde es imprescindible la contextualización del fenómeno de estudio. A ello hacen mención Hernández, Fernández y Batista (2010), cuando expresan que “la acción indagadora del enfoque cualitativo, se mueve de manera dinámica entre los hechos y su interpretación, resultando un proceso más bien circular ya que la secuencia no siempre es la misma, varía con cada estudio en particular” (p. 7). Es decir, que desde este enfoque los significados surgieron a partir de realidades dinámicas acordes con los objetivos trazados y los datos captados, con el fin de poder analizar múltiples realidades, por esta razón no posee una secuencia lineal sino que es relativa a cada caso de análisis.

Debido a que la investigación es de naturaleza científica en el área educativa, se empleará un estudio de caso como diseño de investigación, la investigación aquí planteada requiere de descripciones detalladas de las distintas situaciones, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones al momento de recolectar toda la información necesaria durante el proceso de investigación en este contexto específico. Al respecto Merriam (1998) afirma que:

El estudio de caso puede ser definido considerando sus características especiales: particularista, descriptiva y heurística. Particularista, puesto que se centra en situaciones, eventos y fenómenos específicos, tales como el proceso de escritura del participante que se planea estudiar. Descriptivo, ya que presenta una descripción consistente, es decir, una descripción completa llena de detalles como la descripción detallada de los procesos de escritura y los comportamientos individuales; y heurístico, ya que nos da la oportunidad de entender el fenómeno estudiado, como el amplio entendimiento del proceso de escritura de un hablante nativo del español en su composición escrita en L2.

3.2.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Visto el modelo de investigación planteado, consideramos que la investigación en cuestión es Descriptiva, que probablemente es el método más utilizado en el ámbito educativo para analizar la práctica docente, describirla, desde el punto de vista de las personas que participan en

ella, y enfatizar las cuestiones descriptivas e interpretativas de un ámbito sociocultural concreto.

Para el desarrollo de la investigación de tipo descriptivo, utilizamos como diseño de investigación el estudio de caso, cuya mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado (Yin, 1989).

En el primer capítulo de la presente investigación se plantearon una serie de preguntas de investigación que serán respondidas por medio de procedimientos descriptivos e interpretativos, relacionados con la teoría desarrollada en el Marco teórico. En otras palabras, se parte de enunciados hipotéticos que buscan generar teoría partiendo de los datos recogidos y analizados, de acuerdo con Nunan (1992). De este modo nos aproximamos a nuestra realidad estudiada, tratando de determinar la relevancia del enfoque intercultural en un escenario de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, un curso de *Introducción a textos literarios del idioma A (Inglés)* en una universidad de los andes venezolanos.

Como ocurre con frecuencia, dentro de un enfoque cualitativo, las preguntas originales de investigación han sido revisadas y enriquecidas. Las preguntas resultantes son las que aparecen al principio del documento. Este es un proceso normal y cíclico que se denomina, según Le Compte y Preissle (1993) “recurrencia”, a través del cual los marcos teóricos y conceptuales se encuentran en constante revisión y, si es preciso, de modificación.

3.3.

FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Siguiendo a Carrasco y Calderero (2000), se elaboró el diseño de investigación siguiente:

- **Escenario de la investigación.** El presente estudio se ha llevado a cabo en un curso de *Introducción a los textos literarios del idioma A (Inglés)* para estudiantes de quinto semestre de una licenciatura en Idiomas Modernos en una universidad ubicada al occidente de

Venezuela. El curso tuvo una duración de dieciséis (16) semanas, con una intensidad horaria de cuatro (4) horas académicas por semana, equivalentes a ciento ochenta (180) minutos.

- **Análisis del diseño curricular.** Una vez que se accedió al escenario, salón de clases, se realizó un breve estudio de la manera en la que se tratan los aspectos culturales en dicho programa. El análisis se centró en registrar cómo, cuándo y dónde se incluyeron los aspectos culturales que se pretendía dar a los estudiantes, y que se contemplan en los siguientes apartados:
 - > El currículo de la lengua.
 - > Los objetivos que se persiguen.
 - > Los conocimientos previos.
 - > Los mecanismos de evaluación.
 - > El tratamiento de estereotipos, tópicos y prejuicios.
 - > La tipología de actividades.

Con la información recabada, mediante los diferentes instrumentos, se estuvo en condiciones de realizar un análisis conclusivo sobre la preponderancia del enfoque intercultural en un curso de la literatura en lengua extranjera (inglés).

- **Recogida de datos.** Ya se ha señalado que las características de esta investigación se basaron en el enfoque de investigación cualitativo, un estudio de caso de corte descriptivo. Dentro de las diferentes técnicas que existen para recabar información, nos centramos en la observación directa, donde se observó la vida del grupo que se estudió, realizando entrevistas a sus miembros y estableciendo contacto con ellos, procurando que nuestra presencia interfiriera lo menos posible con el curso natural de los acontecimientos (Carrasco y Calderero, 2000).
- **Análisis de la información obtenida.** De acuerdo con lo que sugieren Carrasco y Calderero (2000), la información se fue analizando conforme se iba obteniendo. Resultó útil conceptualizar (Marco teórico), categorizar (Análisis de los datos) y relacionar lo observado (Triangulación: entrevistas, observaciones y documentos). Adicionalmente, en este análisis se incluyó la transcripción de los puntos más importantes de las entrevistas (a docentes y estudian-

tes), así como de las observaciones (por parte del investigador) y los documentos correspondientes.

- **Terminación del estudio y sugerencias didácticas.** Al finalizar el estudio, una vez retirados del escenario, se procedió a realizar un nuevo análisis de los datos más en profundidad, a partir del cual surgieron las conclusiones y recomendaciones.

3.4.

PARTICIPANTES Y LUGAR DE LA INVESTIGACIÓN

Los participantes de estudio deben entenderse como una parte de la población o universo de estudio, que debe tener las mismas características de la población estudiada (Balestrini, 2001). A partir de estos participantes, 25 estudiantes y una profesora, de la única sección abierta en el semestre A de 2015, Sección 02, de la Escuela de Idiomas Modernos, se seleccionó una muestra con atención en la definición señalada por Sabino (2004) como “una parte del todo que llamamos universo y que sirve para representarlo” (p. 122); conocido ello y de acuerdo a lo expuesto por Sabino (2004), se seleccionó la muestra correspondiente.

Como participantes de la investigación se seleccionaron al azar a (2) dos estudiantes y una profesora, quienes estuvieron de acuerdo en participar en la misma. Cabe señalar que los estudiantes oscilaban entre los 20 y 22 años y son hablantes nativos del español y que la profesora es hablante nativa del español.

Los estudiantes forman parte del curso introducción a textos de literatura del idioma inglés para estudiantes de quinto semestre de un plan de idiomas modernos en una universidad ubicada al occidente de Venezuela. El curso tuvo una duración de dieciséis (16) semanas con una intensidad horaria de cuatro (4) horas académicas por semana equivalentes a ciento ochenta (180) minutos.

En lo que respecta a la profesora, estudio la misma licenciatura en idiomas modernos en la que se encuentra enseñando, con énfasis en investigación lingüístico-literario, hizo una maestría en Enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, además, era la primera vez que dictaba el curso. Fue seleccionada para dictar el curso debido a la escasez

de profesores en el área, y la formación que tenía debido al énfasis que escogió durante su licenciatura, adicionalmente, conto con la asesoría de la profesora anterior que dictaba el curso.

Para describir brevemente la dinámica de la clase, un pequeño perfil de ella, diríamos que el tipo de lenguaje usado por la profesora era de corte anecdótico, explicativo y narrativo; el trato hacia los estudiantes era cordial y juvenil; cuando leía los textos literarios en clase, poesía o narrativa, lo hacía atendiendo al video *beam*, recortes fotocopiados o siguiendo el banco de textos de la página de Schoology del curso. Las discusiones en clase se generaban en torno a las preguntas que hacia la profesora sobre los textos leídos o los temas presentados en la misma.

3.5.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Los datos se recogieron a través de distintas técnicas como la observación directa y las entrevistas semi-estructuradas e Instrumentos de recolección de datos como los documentos escritos: una Rúbrica de evaluación, apuntes de cuaderno, el Programa sinóptico del curso, el Pensum del plan de estudios, los Exámenes presentados por los estudiantes y el Test de sensibilidad aplicado a las estudiantes.

3.5.1.

Observación directa

A.

La observación y sus implicaciones en esta investigación

La presente investigación tiene como uno de sus puntos angulares la realización de una serie de observaciones, a través de las cuales se pretendía encontrar los principios que rigen este trabajo. Esto quiere decir que, aunque no se desean establecer jerarquías en los instrumentos utilizados, se debe señalar que la observación no participante constituyó el punto de partida mediante el cual los otros dos instrumentos se fortalecieron.

La metodología empleada para llevar a cabo la observación se inició desde que el ingreso al escenario de investigación hasta la salida de él, obteniendo la generación constante y continua de datos, cuya dificultad mayor residió en su registro. Las observaciones se dividieron en dos grandes partes, dependiendo del contexto donde se situaban los implicados: por un lado, observaciones dentro del aula de clase durante la impartición de las lecciones que en ambos casos se tienen como parte del programa; y por otro, la observación en el resto de las actividades que llevan a cabo los estudiantes (en grupo o de manera individual), para complementar el papel que jugaba la literatura en el proceso de aprendizaje de la cultura meta.

Para llevar a cabo las observaciones de una manera correcta, fiable y válida, nos ceñimos a las teorías y estudios de diferentes autores expertos en la materia, principios que han servido de base para muchas investigaciones cuya base cualitativa es, también, la observación. Para Patton (1987), el mejor sistema de registro de datos para la observación es el sistema narrativo, aunque en la actualidad, también es muy conveniente complementarlo con algún sistema tecnológico, como puede ser la grabación de audio o vídeo, o la toma de fotografías. De cualquier manera, para Patton (1987), el objetivo de diseñar una buena observación con un eficaz registro de los datos, sirve para:

- Facilitar una mayor comprensión del contexto de aplicación del programa.
- Dar paso a aproximaciones más inductivas de análisis.
- Captar algunos elementos que pasan desapercibidos por el resto de las personas participantes.
- Obtener algunos datos que no podrían alcanzarse mediante otras técnicas aisladas.
- Hacer que las propias percepciones del investigador formen parte de los datos empíricos, ofreciendo una visión más comprehensiva.
- Ofrecer conocimientos y experiencias personales para la comprensión e interpretación del programa aplicado.

Existen diferentes tipos de observación dependiendo de los objetivos de cada investigación, de la naturaleza de los implicados y también del escenario al que accedemos. La duración de la observación depende

de la duración, limitada y corta o a largo plazo, y el foco de observación puede ser estrecho u holístico.

En este orden de ideas, por las características de nuestra investigación, decidimos realizar una observación moderada, abierta en cuanto al conocimiento por parte de los implicados, con una explicación total, a corto plazo y de enfoque holístico. Esta técnica suele verse modificada o afectada, dependiendo de la manera en cómo se va estructurando la información y también por el grado de participación de todos, tanto del observador como de los observados, porque durante la duración del proceso van cambiando las actitudes y los comportamientos, que pueden ir de la apertura y disponibilidad total, hasta el recelo y la falta de cooperación.

Para llevar a cabo nuestra observación se siguió también la denominada “secuencia de investigación de desarrollo” propuesta por Spradley (1999, 2001), que establece algunas etapas que contienen una sistematicidad efectiva para la aplicación de las observaciones: se debe primero localizar una situación social que se quiere observar, se lleva a cabo la observación propiamente dicha, se mantiene un récord de lo observado, se adelantan algunas observaciones descriptivas, se analiza el dominio, se realizan observaciones enfocadas o puntuales, se llevan a cabo observaciones específicas, se analizan los componentes, se descubren temas culturales y se redacta el documento.

Lógicamente, en razón de existir algunas diferencias sustanciales entre el tipo de investigación que se llevó a cabo y el tipo propuesto por Spradley (1999), que se basa más en investigaciones de carácter antropológico, sólo se desarrollaron las etapas que se ajustasen más a nuestro estudio. Se accedió al escenario, se realizó una observación general y se mantuvo un registro de lo que se observaba. Cuando se creyó estrictamente necesario, se llevó a cabo alguna observación más específica, pero fue en situaciones contadas, debido a que la generalidad de nuestras observaciones fue con un carácter global u holístico.

Según la citada secuencia de desarrollo, tomada como base para realizar las observaciones de manera más sistemática, se identificaron tres elementos básicos: el lugar, los actores y las actividades.

En lo que respecta al lugar, se eligió el espacio en el que era necesario ubicarse en cada situación que se pretendía observar, formando parte del grupo pero sin participar de las actividades. En otras situaciones se hacía imposible ubicarse dentro del contexto, como es el caso de las actividades realizadas en el hogar del estudiante y en la realización de los exámenes. En el caso de las observaciones dentro del aula de clase, simplemente se escogió un punto fijo durante toda la lección y sin participar en ningún momento en la dinámica académica.

El segundo elemento, íntimamente relacionado con el anterior, se desarrolló en la misma línea, es decir, conscientes de lo que se pretendía observar, pero sin perder de vista los objetivos perseguidos: asistir a las actividades que fuesen apropiadas a la situación para observar tanto los aspectos físicos de dicha situación como a las personas participantes del curso. Todo esto, en equilibrio con el interés personal, las restricciones de tiempo y los intereses teóricos. En cuanto al registro de la información, se realizaron las anotaciones pertinentes en el momento en que se daba la observación.

Para llevar a cabo el tercer paso de esta secuencia, se tomaron notas de una manera sintética, en primera instancia, luego de una manera más amplia, agregando notas y comentarios. Después se revisaron dichas notas varias veces, para poder realizar una observación descriptiva que fuera lo más completa posible.

Finalmente, la duración y la cantidad de observaciones fueron precisas, podríamos identificar con claridad de espacio y tiempo las que se realizaron en el aula de clase. Las observaciones se dieron durante el semestre A de 2015, en el aula C18 del Edificio A, en el horario establecido para el curso.

B.

Notas de campo

Ahora bien, a lo largo de dichas observaciones se tomaron notas de campo, describiendo lo ocurrido durante las clases. Éstas permitieron el acercamiento a la realidad objeto de estudio y por ende tomar nota de todas aquellas situaciones que se presentaron dentro del aula y que se

usaron en los propósitos de esta investigación. De estas notas de campo se tomaron en consideración aquellos datos más relevantes a los fines de este estudio para desarrollar posibles respuestas a las preguntas que lo guían.

3.5.2.

Entrevistas semiestructuradas

De las tres modalidades de entrevista cualitativa que propone Patton (1987), se optó por aquel que se encuentra en un nivel intermedio de influencia con el entrevistado, es decir, una clase de entrevista semiestructurada denominada “entrevista focalizada”, o basada en directrices. Esta entrevista se distingue de la entrevista no directiva o “conversación informal”, y de la “entrevista estandarizada”, que estarían en los dos extremos entre una conversación que no sigue ningún guion ni secuencia y la que está perfectamente definida antes de su inicio y que no puede salir de lo previamente establecido.

Se optó por una entrevista que parte de una serie de temas que son de interés para nuestro estudio de caso, pero con la flexibilidad suficiente para que, durante la misma, se amplíe o modifique la información, decidir otra secuencia u otro estilo de preguntas, todo con el fin de que se pueda analizar lo más relevante para efectos de la investigación. Se realizaron dos modelos de preguntas para la entrevista, una para el alumnado y otra para la docente. La guía de las preguntas o temas se puede observar en los anexos.

Como se puede observar, no se trata técnicamente de preguntas que requieren respuestas cerradas, sino que más bien se ha elaborado una guía referencial para dar a la entrevista el sesgo necesario. Con ello se han querido abarcar los seis puntos a los que se refiere Patton (1987), de formulación de preguntas etnográficas:

- Preguntas demográficas y contextuales.
- Preguntas sobre comportamientos y experiencias.
- Preguntas de opinión y de valores.
- Preguntas sobre sentimientos y emociones.
- Preguntas sobre conocimientos.

- Preguntas sensoriales a los estudiantes entrevistados, acerca de cosas que hayan visto, oído, tocado, probado u olido.

Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de cuarenta y cinco minutos por estudiante, y se considera que todas ellas cumplieron, en primer término, con la función de establecer una adecuada comunicación social, es decir, se tuvo éxito en cuanto a que por medio de la entrevista se logró fomentar la motivación, el interés y la confianza de los entrevistados. Se potenció la empatía, la capacidad de persuasión y la comunicación no verbal, para hacer más fácil la entrevista. En todo momento se procuró evitar cualquier forma de invasión a la intimidad, sin preguntas demasiado directas o provocadoras, sin expresar juicios negativos de las personas, evitando toda actitud autoritaria, paternalista o inquisitoria. Siempre se consideró el elemento fundamental para alcanzar los objetivos.

El proceso de recogida de información se llevó a cabo, en primer término, registrando todos los elementos sustanciales de las respuestas y comentarios. Se utilizó la técnica denominada “bola de nieve”, donde los temas se pueden ir expandiendo de acuerdo a los datos que se van obteniendo. Por otro lado, aunque las preguntas realizadas eran abiertas, todas estaban centradas en los temas de referencia, para que el entrevistado fuera libre de ahondar en sus apreciaciones, procurando poco a poco que fuese realizando procesos comunicativos más detallados. En el proceso de recogida, se hizo un “filtro”, eliminando todas aquellas respuestas que consideramos inútiles para nuestro estudio, o reiterativas.

Durante la propia entrevista y para recoger con mayor efectividad los datos, se estuvo repitiendo la información, resumiendo, sintetizando, construyendo y clasificando periódicamente las principales ideas de los entrevistados. Cuando existían bloqueos o interrupciones, debido a diversas causas, tales como el cansancio, la distracción, el desinterés, el agotamiento del tema, etc., se utilizaron estrategias como la estimulación, la oportunidad para la pausa o la interrupción y la insistencia moderada.

Para poder analizar estos datos, se recurre a un tipo de análisis que describe la construcción de las referencias por parte del entrevistado

y las relaciones que se establecen frente a esa referencia. Es un modelo de análisis cualitativo, basado en la etnometodología, que se ajusta a las necesidades de investigación porque, en resumen, lo que se hace es tomar la palabra como fuente esencial del análisis para así llegar a los significados, para lo cual hay que intentar penetrar en lo que los sujetos entrevistados dicen y en la manera en que lo dicen.

Del análisis de las respuestas de los estudiantes se desprende una homogeneidad marcada en cuanto a la percepción que tienen hoy en día, sobre el acercamiento a la cultura meta para, a su vez, incrementar la competencia lingüística. Llama la atención, de manera significativa para este estudio, la percepción generalizada de los estudiantes sobre las diferencias que hay entre su cultura y la cultura meta. Los estudiantes consideran, así, que hay mucha diferencia entre la cultura norteamericana e inglesa y la venezolana, por ejemplo, en los rubros referentes al aspecto exterior de la gente, los horarios de comida y de trabajo, la manera en que se abordan las relaciones sociales y la religión. Se encontraron pocas diferencias significativas en el ámbito de la actitud hacia las relaciones económicas y la oferta cultural y de ocio.

Otra parte también fundamental de esta técnica de recogida de datos es la entrevista que realizamos a la profesora del curso. El mecanismo utilizado, tanto para la realización de la entrevista como para su registro, análisis, discusión, interpretación y control, fue el mismo que el que realizamos con el alumnado, así que no se reproducirán de nuevo esos elementos.

Se llevaron a cabo dos (2) entrevistas semi-estructuradas, una a los estudiantes participantes y otra a la profesora. Este tipo de entrevistas, según Rodríguez, Gil y García (1996), son más flexibles que las estructuradas pues existe margen para la reformulación y profundización en algunas áreas, funcionan con preguntas de alternativas abiertas. Es decir, los investigadores moldean la conversación dependiendo de los intereses del estudio. Aplicamos una entrevista al final del periodo de observación. Estas entrevistas tuvieron una duración aproximada de cuarenta y cinco (45) minutos y fueron grabadas y transcritas posteriormente. Por otro lado, y de acuerdo al problema de investigación, se planteó una estructura para las entrevistas que presentaba sus pre-

guntas del nivel más simple al más complejo, y de temas más generales a cuestiones más específicas.

3.5.3.

Documentos escritos

Los documentos escritos constituyeron la fuente de datos que complementaron la información obtenida de las observaciones, las notas de campo y las entrevistas semi-estructuradas. Se consideraron como documentos escritos el Programa de la asignatura, los textos escritos en inglés que se leyeron y discutieron durante las clases, los borradores y evaluaciones escritas que entregaron los estudiantes sobre los textos que leían y discutían en clase. Estos documentos de gran importancia para la investigación, fueron recolectados y fotocopiados para analizarlos posteriormente a la luz de las teorías planteadas en el Marco teórico y siguiendo de cerca el propósito de nuestra investigación.

3.5.4.

Test de sensibilidad intercultural

Para conocer el papel preponderante del enfoque intercultural en un espacio de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, un curso de literatura en inglés, se utilizó como un instrumento el Test de sensibilidad intercultural de Chen y Starosta (2000), debido a que nos permita encontrar todas aquellas actitudes y destrezas que indiquen una medida de lo que sería un comportamiento intercultural adecuado, que incluya la adaptación intercultural y la interacción efectiva y apropiada entre individuos con referentes culturales distintos. El modelo fue escogido debido a que permite evaluar las habilidades interculturales y las destrezas comportamentales de los participantes. El test se aplicó a las dos estudiantes/participantes de la investigación después de clases en el aula de clases, tuvo una duración aproximada de 15 minutos, cada una de ellas respondió de una forma libre e individual y se tomaron los resultados.

Chen y Starosta (1996) diseñaron elementos para las tres dimensiones de la competencia intercultural y desarrollaron herramientas para

evaluar las respectivas competencias. Ellos delinearon tres constructos de competencia intercultural, incluyendo la sensibilidad intercultural, la conciencia intercultural y el adiestramiento intercultural. Los autores utilizaron la sensibilidad intercultural para conceptualizar el componente afectivo de la competencia intercultural. Según Chen y Starosta, la sensibilidad intercultural está compuesta por cuatro elementos: el autoconcepto, la mentalidad abierta, las actitudes sin prejuicios y la relajación social. Para evaluar estos cuatro elementos de la competencia intercultural, desarrollaron la Escala o Test de Sensibilidad intercultural (2000). La Escala de Sensibilidad Intercultural de Chen y Starosta es la única encuesta científica que hasta ahora ha evaluado la dimensión emocional de la competencia intercultural.

3.5.5.

Criterios de rigor científico

En el caso del paradigma cualitativo, los criterios de rigor científico han sufrido una evolución, que parte desde propuestas que están relacionadas con la objetividad positivista, hasta un replanteamiento completo derivado del concepto de “solidaridad” (Sandín, 2003).

De acuerdo con lo anterior, el concepto de validez en la investigación cualitativa se ha ido reformulado y vinculado con la construcción social del conocimiento, otorgando mayor importancia a la interpretación y a la comprensión, dando así origen al término de “validez interpretativa” propuesto por Altheide y Johnson (1994). Por su parte, Guba y Lincoln (1981) motivados por lo que consideraban como la inadecuación de aplicar los criterios convencionales de rigor científico, propusieron cuatro criterios, de manera paralela, de los cuales utilizamos solo tres porque que tendrían mayor repercusión en nuestra investigación de corte cualitativo:

- La credibilidad, que consiste en uno de los aspectos más apreciados en toda la investigación cualitativa, debido a la manifestación de la voluntad de aproximación a la realidad de una manera holística, para poder comprenderla en profundidad. Para poder lograr que las conclusiones no estén influenciadas por la perspectiva del

investigador, se plantean una serie de estrategias, tales como el trabajo prolongado, la triangulación, el material referenciado, la coherencia estructural y la comprobación de datos con los participantes en la investigación.

Para cumplir con este aspecto, se realizó una observación prolongada, la cual fue conveniente llevar a cabo durante la totalidad de las sesiones en que se aplicó el programa, para poder permitir un conocimiento vital y directo de la situación, del contexto y de los implicados en el estudio. Adicionalmente, se trianguló la información obtenida con material de referencia, con lo que se contrastó la información obtenida para evitar la distorsión en los datos.

- La dependencia, traducido como la consistencia de los datos. Este criterio, también denominado de fiabilidad convencional, busca garantizar el rigor científico partiendo de la consistencia de los datos. Para salvar este criterio, se siguieron tres estrategias:
En un primero paso, se hizo una auditoría de dependencia, que consistió en la revisión de la calidad de las decisiones que se toman con relación a muchos aspectos de la tesis, por parte de investigadores externos. En casos como este, contar con un tutor y revisores metodológicos ayudó a que esta auditoría se llevara a cabo con seriedad y consistencia. Y en un segundo paso, se utilizó el parámetro de los métodos solapados. Este segundo método se refiere a la obtención de información sobre un sujeto, objeto, situación, contexto o acontecimiento, para interpretarlo de diferentes maneras y bajo diferentes esquemas. En nuestra investigación, esto se llevó a cabo desde nuestra perspectiva, como investigadores, de los profesores y del alumnado.
- La confirmabilidad, que consiste en la garantía de que los resultados no estén distorsionados por virtud de la existencia de perspectivas selectivas, de intereses particulares o del pensamiento de quien los formula.

C A P Í T U L O

4

ANÁLISIS
e
INTERPRETACIÓN
de los datos

EVALUACIÓN » ENFOQUE » CORPUS
» PROGRAMAR » CONTEXTUALIZAR
» PENSAR » DOCUMENTOS » ANÁLISIS » SINÓPTICO » DATOS » TEMA

En este apartado se realiza una descripción más específica del estudio llevado a cabo, con la intención de contextualizarlo y facilitar su seguimiento, para ello se aporta mayor información detallada acerca del escenario de investigación, los participantes, los documentos a los que se tuvo acceso y los datos que han surgido en el propio estudio.

4.1.

CORPUS DE DATOS

Es importante recordar que la presente investigación cualitativa se ha efectuado en dos escenarios de investigación, que se han descrito en el capítulo anterior. La primera parte del estudio se realizó durante el transcurso del primer semestre de 2015, específicamente en la asignatura *Introducción a los textos literarios del idioma inglés*, que se impartió en la ciudad de Mérida. En esta primera parte, la población estuvo conformada por 25 alumnos, que fueron objeto de observación directa, pero se escogieron al azar dos de ellos, a quienes se les aplicó como instrumento de recopilación de información el Test de sensibilidad y una Entrevista. Además, se contó con el docente como aportante de información, a quien se le aplicó una Entrevista semiestructurada.

El grupo de alumnos fue observado en el aula y específicamente en el desarrollo de diferentes actividades que tienen los estudiantes como parte del programa. Entre dichas actividades se encuentran varios ejer-

cicios de comprensión lectora, así como la revisión de los cuadernos y notas tomadas durante las actividades por los participantes. La observación se realizó durante las 16 semanas del curso, mientras que el Test de sensibilidad se realizó a los dos alumnos simultáneamente el mismo día y hora.

La segunda parte del estudio, conformada por las entrevistas, tanto a participantes como a la docente, se realizó el último día del curso. Una cuestión muy importante para efectos de este trabajo es el hecho de que la docente del curso facilitó el Programa sinóptico seguido para impartir sus clases. Esto resultó de mucha ayuda puesto que en ellos se pudo observar el tratamiento que se hace de los aspectos culturales, los materiales que se emplean para lograr tal fin, así como la bibliografía y la metodología general para la enseñanza de la lengua y la cultura inglesa.

Para no perder de vista las premisas en las que se basa la investigación cualitativa, es importante señalar que los sujetos participantes en el estudio, es decir, los estudiantes y la profesora que fueron entrevistados y observados aportaron información netamente cualitativa, no tiene una finalidad estadística, ni cuantitativa, mucho menos la de establecer variables, visto que no es el objetivo de este trabajo ni tampoco tendría sentido ahora hacer un análisis estadístico cuantitativo.

A continuación se presenta los resultados de nuestra investigación, mediante los datos que fueron descritos, explicados y evaluados a partir del estudio de caso de un curso de literatura en un programa de idiomas modernos, con el fin de mostrar la relevancia del enfoque intercultural en los escenarios de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

Una vez obtenidos los datos, se procedió a realizar un análisis en profundidad de los mismos, lo cual consiste en una descripción de los recursos conceptuales que arrojan las respuestas, tanto del alumnado como de los profesores. Este análisis se deriva de la necesidad de tener un mayor entendimiento y comprensión, así como llevar a cabo la descripción y la explicación de los datos de una manera más precisa y con fundamento científico; datos que no son otra cosa que las percepciones acerca de la interculturalidad por parte de la profesora y los estudiantes.

Los conceptos que emergen de este análisis son constructos que han sido aplicados y aceptados en el terreno de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras. Este análisis lo hemos venido haciendo conforme iban surgiendo los datos, y en este apartado se le otorga una forma más sistemática y estructurada. Esto también facilitó la discusión, la interpretación y, por ende, los resultados y conclusiones de este trabajo de investigación.

4.2.

ETAPAS DEL ANÁLISIS

Las etapas del análisis crítico serán: Descripción y Evaluación. Características y funcionamiento y juicio del fenómeno.

4.3.

ENFOQUE A EVALUAR

El enfoque que se evaluará en el curso de Literatura del inglés analizado será el de la interculturalidad en un escenario de enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras.

4.4.

DOCUMENTOS DE ANÁLISIS

Pensum de idiomas modernos, Programa sinóptico del curso, Evaluaciones, Apuntes de cuadernos, Entrevistas a profesor y estudiantes, Test de sensibilidad Cultural. A continuación presentaremos el análisis de estos documentos, primero se mostrará extractos de cada uno y posteriormente se analizarán en una serie de cuadros que distinguen su descripción y evaluación.

4.4.1.

Pensum

A continuación se extraen algunos fragmentos del documento original:

“Consciente de los retos que imponen las condiciones de un mundo cada vez más integrado y **multicultural**, la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de los Andes se siente llamada a colaborar con el avance de Venezuela a través de profesionales que posean los conocimientos y las destrezas requeridos para facilitar este proceso”.

“...la Escuela considera que es urgente la formación de profesionales de idiomas preparados para desempeñarse en otras áreas del quehacer nacional, relacionadas con la progresiva y necesaria ampliación de las actividades **internacionales** de Venezuela”.

“La misma creación de la Escuela de Idiomas Modernos y de su Licenciatura en Idiomas Modernos es una respuesta a las nuevas necesidades y a los cambios que impone la intensificación de las relaciones **internacionales** de Venezuela”.

“Por eso, la Licenciatura en Idiomas Modernos de la ULA se ocupa de fomentar, cimentar y profundizar las **competencias lingüísticas, culturales y comunicacionales** en la lengua española y en por lo menos dos lenguas extranjeras modernas con el fin de dotar al país de profesionales que contribuyan a **difundir dichas lenguas y culturas** y a establecer una eficaz comunicación entre Venezuela y otras naciones”.

“Para lograr este fin, el Plan de Estudios está diseñado para brindar una **formación humanística integral combinada con el estudio de las lenguas extranjeras y de las culturas de los pueblos que las hablan**”.

“El licenciado en Idiomas Modernos es un profesional trilingüe que domina la lengua española y dos lenguas extranjeras modernas al igual que conoce sus **manifestaciones culturales**, con el fin de dotar al país de **profesionales que contribuyan a difundir dichas lenguas y culturas**, y está capacitado para facilitar los intercambios culturales, científicos y comerciales entre personas e instituciones de países extranjeros:

A tal fin el egresado de Idiomas Modernos:

Establece, evalúa y respeta las afinidades y diferencias entre **su propia lengua y cultura** y las de los pueblos que hablan las lenguas que dominan”.

“Descripción de las asignaturas del Plan de Estudios:

Introducción a textos literarios del idioma A.

En esta signatura se da a los estudiantes práctica en el estudio detallado de textos literarios en el idioma inglés; se hace énfasis en la relación entre contenido y expresión (idioma, técnica, estilo). El curso versa sobre la revisión de varios autores de renombre del siglo XX en los diferentes países donde se habla el idioma A.”

Cuadro 1. Análisis del pensum

Elementos de análisis
Pensum
Etapas del análisis
<p>Descripción</p> <p>Este es un documento institucional guía que describe la naturaleza, misión y visión general del plan de estudios de Idiomas Modernos de una universidad de los andes venezolanos. Propone formar estudiantes idóneos en tres lenguas, dos de las cuales son extranjeras, inglés y francés, y, al mismo tiempo, estudiantes capaces de insertarse en el tejido social, como agentes generadores y transmisores de cambios lingüísticos y culturales. La propuesta de este plan se halla principalmente inspirada en los crecientes desafíos que imponen las culturas de un mundo globalizado, que demanda seres humanos cada vez más competentes lingüística, cultural y humanísticamente; con el fin de ayudar a trazar vías de comunicación intercultural e interlingüística, que tiendan al bienestar de la sociedad nacional y mundial. La descripción de la asignatura que constituye nuestro estudio de caso, <i>Introducción a textos literarios del idioma A (Inglés)</i>, enfatiza en la labor de trabajar textos de literatura en lengua inglesa y apunta como objetivo central a la relación entre contenido y expresión.</p> <p>Al final del pensum se muestra que consiste en una asignatura de obligatoria asistencia para todos los estudiantes matriculados en la carrera de Idiomas Modernos, independientemente del énfasis optado.</p>
<p>Evaluación</p> <p>La propuesta general de dicho Plan de Estudios es acertada, en la medida en que no pierde de vista los aspectos culturales, sociales e históricos de un mundo globalizado, que cada vez más demanda sujetos sociales que integren facultades lingüísticas y socioculturales, a la vez. Además, cabe destacar que el pensum se enfoca particularmente en la relación entre la sociedad y cultura venezolanas y las distintas sociedades y culturas de habla inglesa, segundo, que fomenta una relación transversal con otras lenguas y culturas del mundo, como la francesa y la española, y tercero, que vincula la enseñanza/aprendizaje de las lenguas con la</p>

Elementos de análisis

Pensum

Etapas del análisis

aproximación a la literatura. Todo ello puede constatarse por la naturaleza de las siguientes asignaturas: *Introducción a la literatura, Cultura y sociedad venezolana, Cultura y civilización del idioma A y Cultura y civilización francesa.*

Teóricamente decimos que un Plan de Idiomas Modernos no puede centrarse únicamente en una cultura, porque estaría poniendo en desventaja a los estudiantes e impidiéndoles absorber una visión cultural global de las lenguas en contacto. Temas como la historia, la música, la política y lógicamente la propia literatura, van a variar, debido a este mundo “compuesto por un verdadero mosaico de dialectos y subculturas” (Martínez-Vidal, 1993, 82).

No obstante, se detectan muchas inconsistencias entre la descripción de la carrera en general y la descripción de la asignatura, ya que ninguno de los objetivos propuestos por el pensum se hallan reflejados en la descripción de la asignatura, que al referirse particularmente a la relación contenido/expresión omite la profundización en los aspectos socioculturales y amenaza con una visión descontextualizada y acrítica.

Moirand (1982) sostiene que “no sólo hay que tener conocimientos lingüísticos, sino ser capaz de actuar en la sociedad de la lengua meta” (p. 20). Esto es posible solo si un alumno es capaz de abarcar todos los aspectos de la lengua, una visión que la literatura es capaz de ofrecerle en tanto herramienta poética de acercamiento a diferentes sociedades.

Se debe resaltar, igualmente, que “la lectura de la obra perdería, o al menos no alcanzaría todo su sentido, si se desconociera el contexto en que se produjo...La literatura sólo se origina como parte de una cultura, en un medio ambiente, dentro de un marco social” (Mendoza y Mera, 2004: 27).

4.4.2.

Programa sinóptico

A continuación se recuperan extractos del documento original [Para ver el contenido total del programa sinóptico remítase al apéndice B]:

En el curso introductorio presente los estudiantes tendrán un primer contacto con la literatura escrita en el idioma inglés, por lo que se les ofrece un recorrido general por los principales géneros de esta literatura: novela, cuento, poesía y teatro, al tiempo que se les brinda las herramientas necesarias para que puedan leer las obras de forma más crítica y profunda.

En esta asignatura se da a los estudiantes práctica en el estudio detallado de textos literarios en el idioma inglés; se hace énfasis en la relación entre contenido y expresión (idioma, técnica, estilo). El curso

versa sobre la revisión de varios autores de renombre de los siglos XIX, XX y XXI en los diferentes países donde se habla inglés.

Cuadro 2. Análisis del programa sinóptico

Elementos de análisis Programa sinóptico
Etapas del análisis
<p>Descripción</p> <p>Este es un documento propuesto por la docente del curso como guía metodológica y conceptual dirigida a los estudiantes de la asignatura <i>Introducción a textos literarios del idioma A (Inglés)</i>, buscando mostrar los alcances de los contenidos temáticos. Propone hacer una inspección general por los principales géneros literarios, novela, cuento, poesía y teatro, a través de la lectura de distintos autores de renombre de habla inglesa, de los siglos XIX, XX y XXI, tales como Poe, Hemingway, y Capote, entre otros.</p> <p>Dice centrarse en la relación textual entre contenido y expresión, es decir entre aspectos como el narrador, los personajes, el ritmo, la rima y el entorno, así como la técnica y el estilo; e igualmente dice abarcar los elementos lingüísticos y simbólicos de las obras. También asegura como objetivos actitudinales, mejorar la escritura y la lectura en inglés así como el enriquecimiento del vocabulario y el desarrollo del espíritu crítico e interpretativo.</p>
<p>Evaluación</p> <p>La propuesta general de dicho Programa tiene como fortaleza que persigue la relación entre el contenido y la expresión de los textos literarios de raíces anglosajonas, de distintos siglos (cuestión en sí misma interesante), pero ello básicamente responde, más bien, a una de las metas de una disciplina particular de los programas de Literatura y letras denominada <i>Análisis e interpretación de textos literarios</i>, que tienen como guías usuales tratados de literatura general, lo cual no debería de ser el marco disciplinar de una asignatura que verse sobre literatura, desde un perspectiva panorámica y mucho menos dentro de un plan de estudios en idiomas modernos. Por supuesto que este Programa Sinóptico reproduce la Descripción de la signatura propuesta en el Pensum de la carrera, pero esto entonces significa que es la extensión de un problema más original que, dicho sea de paso, contradice los objetivos, descripción y justificación del Plan de Estudios total, que subraya, además, la iniciativa de proyectar en la realidad sociocultural venezolana un quehacer académico que permita cruzar puentes interlingüísticos e interculturales, en un mundo cada vez más competitivo y globalizado.</p> <p>En línea con esto último, tampoco se entiende cómo es que este Programa pretende desarrollar el espíritu crítico e interpretativo en un escenario de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que es completamente nulo el abordaje intercultural, social, histórico y político de los textos, mientras que, por el contrario, se destacan superlativamente aspectos tales como el vocabulario, la lectoescritura, el estilo y la léxicogramaticalidad.</p>

Elementos de análisis

Programa sinóptico

Etapas del análisis

De acuerdo a nuestra propuesta conceptual, dicho Programa Sinóptico presenta como debilidad la ausencia de un enfoque intercultural mientras propone una visión popular de cultura, “Alta civilización occidental” (*High civilization*, Ovando y Collier, 1987) o una visión de “Cultura mayúscula” (Miquel y Sans, 1991), y, con ello, el correspondiente riesgo de las “Barreras culturales”: estereotipos, prejuicios y etnocentrismo (Hinojosa, 2000).

Siguiendo a Ovando y Collier, el concepto de “Alta civilización” expresa la alta importancia que se le da a un conjunto de elementos (artes, literatura, etc.) pertenecientes a una cultura del mundo occidental; se trata de una especie de sobreestimación de las habilidades y valores y de la “acumulación del mejor conocimiento” de ese mundo, y quien no goza de esta riqueza de conocimiento aparece ante quien sí la tiene como alguien que carece de cultura. Así, “ser culto” significa haber cultivado en la mente una gran cantidad de aspectos valiosos.

Ahora, si bien no se niega la importancia de la herencia proporcionada por una determinada cultura, también es cierto que puede acarrear el problema de guiar al individuo a la sobreestimación de una cultura que goza de reconocimiento social y a la inversa depreciación de las culturas que no gozan de ello, víctimas del desconocimiento social de sus habilidades y valores.

Lo anterior se evidencia con la elección de “autores de renombre” de habla inglesa, no obstante sólo de EUA y de Inglaterra y de los siglos XIX, XX y XXI, revelando esto el reconocimiento de lo clásico y la afirmación de lo perenne y respetado: las edades de oro.

4.4.3.

Elementos para evaluación

A.

Rúbrica de evaluación

A continuación se recupera algunos apartes del documento original de una Rúbrica usada por la profesora para evaluar la Unidad II (Poesía) [Para ver el contenido total de la Rúbrica remítase al apéndice C]:

Cuadro 3. Extracto de Rúbrica usado por la profesora

	Excelente	Inaceptable
Ideas y nivel de análisis	Supera las expectativas y desarrolla ideas de una manera excelente. Los lectores aprenderán algo de este fragmento de escritura.	No cumple con las expectativas de análisis. Puede incluir demasiado resumen de la trama o tantas citas que carece de análisis.
Organización	El plan de organización es tan claro, como lo es la tesis y el propósito del texto. La tesis es original e interesante.	El enfoque puede ser difuso o poco claro. Las oraciones y los párrafos no siguen un orden lógico.
Desarrollo y apoyo	Desarrolla sus argumentos de manera efectiva, lógica y original. Las afirmaciones están respaldadas por evidencias. Los párrafos están unificados, son coherentes y completos.	Puede faltar la tesis. Puede que se use muchas generalizaciones en lugar del análisis. Desarrollo insuficiente para los requisitos exigidos.
Estilo	Las frases son fluidas y entretenidas, es placentero leerlas. Están generalmente libres de errores, aunque pueden presentar un mínimo error en el texto.	Errores graves tales como empalmes de coma, fragmentos, oraciones fusionadas y problemas de concordancia oscurecen los significados y hacen que este escrito sea inconsistente con los estándares de escritura a nivel universitario. Un escrito de este tipo puede ser difícil y confuso para leerlo.
Técnica	Técnica (ortografía, uso y puntuación, tales como comas, punto y coma y apóstrofes posesivos, comillas y puntuación de títulos). Los textos estarán prácticamente libres de errores técnicos.	Contiene numerosos errores de gramática, ortografía y puntuación.
Audiencia	Tiene una comprensión clara de la audiencia tal como lo demuestra el uso del tono en el escrito y un nivel apropiado de dicción.	Serios problemas con el tono, la dicción y el sentido de la audiencia. Nota: Un escrito recibirá una "F" si es un plagio total o parcial.

Cuadro 4. Análisis de la rúbrica

Elementos de análisis

Rúbrica de evaluación para *Response paper*

Etapas del análisis

Descripción

Es un documento anexo por la profesora que sirve de patrón de evaluación, y posterior calificación, de las habilidades lecto-escritoras de los estudiantes. Se centra en aspectos léxicogramaticales y en el desarrollo argumental de las ideas expuestas. La aplicación de la Rúbrica, por parte del profesor, permite la identificación de esa clase de destrezas, y, por parte del estudiantado, el reconocimiento de sus debilidades y fortalezas.

La Rúbrica se enfoca en el dominio de textos de teoría literaria (*Literary Studies Paper with Possible Points*), razón por la cual demanda leer y entender dos textos de teoría literaria, titulados "What is literature?" y "What is literature and does it matter?"

Evaluación

Es evidente que el seguimiento de las habilidades lectoescritoras en lengua inglesa, de un estudiante de lenguas extranjeras (Inglés), son fundamentales para su formación comunicativa, pero la Rúbrica adolece de la evaluación de la capacidad crítica que reflexione sobre los componentes socioculturales del fragmento trabajado. Este parámetro de evaluación no refleja los intereses centrales del Pensum de la carrera, porque se aparta del abordaje de los aspectos interculturales que cruzan dos o más culturas en contacto y dos o más lenguas en contacto.

Debido a que los estudiantes de un programa en idiomas modernos se ven constantemente enfrentados a un sinnúmero de componentes culturales, ajenos a su contexto base ("exolingüe"), y puesto que la naturaleza de este programa supone el aprendizaje de una lengua extranjera ("en adición a su primera lengua": De Mejía, 2002 p. 66) y de conceptos en esa misma lengua, y, por supuesto, atendiendo a los "efectos negativos de un proceso [mal orientado] de enseñanza/aprendizaje" (De Mejía, 2002 p. 68), se hace necesario, entonces, fomentar un enfoque educativo intercultural.

Por otro lado, Bryam sostiene que es importante para los estudiantes de idiomas extranjeros prepararse para "interacciones internacionales", centrándose en una metodología crítica y comparativa para las diferentes prácticas y creencias culturales. De este modo, los estudiantes deben recibir ayuda para desarrollar actitudes que reflejen la curiosidad y apertura hacia otras culturas y la voluntad de cuestionar los valores culturales aceptados, con el objeto de formar un conocimiento crítico de los factores que pueden dar lugar a malos entendidos entre los interlocutores de diferentes orígenes culturales. Sostiene, además, que debemos tener en cuenta el aprendizaje de idiomas no sólo en términos de competencia lingüística, sociolingüística y discursiva, sino también en relación con la competencia intercultural (De Mejía, 2002 pp. 67-68).

Al respecto, podemos aportar como evidencia, el punto de vista de una de las estudiantes del curso, reflejado en el siguiente comentario de su informe: "Para

Elementos de análisis

Rúbrica de evaluación para *Response paper*

Etapas del análisis

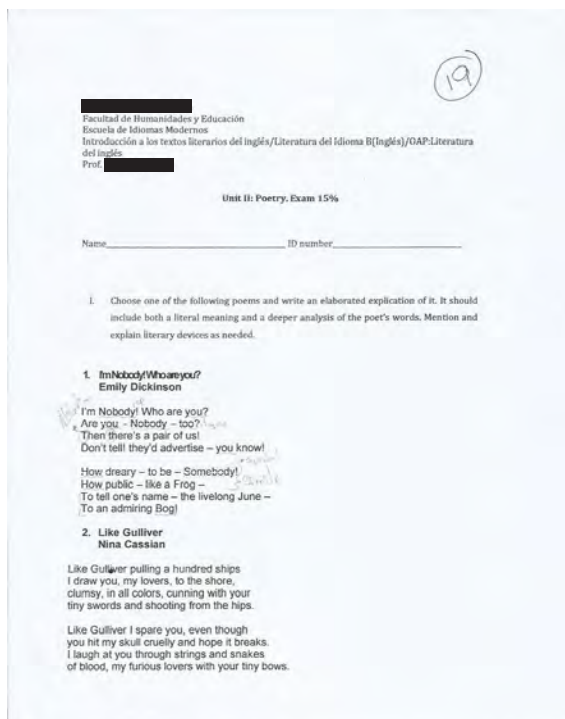
concluir, puedo decir que aunque ambos textos se refieren al mismo tópico, el concepto de literatura, su comprensión depende de las preferencias del lector. Por una parte, el ensayo de Eagleton es un tipo de texto que expone sus ideas cohesiva y fluidamente por medio de ejemplos, que en lo personal me gustaron (pese al hecho de que, al menos en mi caso, se me hizo difícil entender la mayoría de los ejemplos, que eran británicos)."

B.

Examen sobre poesía

A continuación, se extraen las instrucciones que la profesora da a los estudiantes en uno de los exámenes propuestos en clase, en ese examen hay dos textos literarios y su valor equivale al 15% respecto de la evaluación total del curso:

Imagen 1. Examen de la Unidad II



Elija uno de los siguientes [dos] poemas y escriba un ensayo estructurado sobre él. Debe incluir tanto el significado literal como un análisis profundo sobre las palabras usadas por las autoras. Señale y explique los elementos literarios que sean necesarios.

Cuadro 5. Análisis de la evaluación de la Unidad II

Elementos de análisis
Unidad II: Poesía. Examen 15%

Etapas del análisis

Descripción

Se trata de un texto evaluativo que consta de las instrucciones propuestas para un examen en clase y dos poemas, una poeta estadounidense y otra rumana. La profesora busca medir las habilidades de los estudiantes para elaborar un ensayo bien estructurado acerca del significado del texto, sin desatender el dominio de algunas categorías de la teoría y análisis literario de los poemas.

Es, pues, una evaluación que pone a prueba las fortalezas y debilidades de los estudiantes para estructurar, coherentemente, un escrito que analice la naturaleza literaria de uno de los dos poemas.

Evaluación

El examen propuesto por la profesora tiene como fortaleza que examina las habilidades lectoescritoras en inglés a partir de dos poemas, busca el reconocimiento no solo de los distintos elementos literarios, fundamentales para la decodificación de un texto poético, sino también la auscultación profunda del sentido que esconden entre líneas los textos.

Sin embargo, el examen disuelve su tarea exclusivamente en esto, labor más típica de programas académicos, pregrados y posgrados, especializados en letras inglesas, y, en cambio, evade el tratamiento de los aspectos históricos y sociales que rodean a los dos poemas; no porque evite las temáticas propuestas por sus autoras, que parecen no apuntar directamente a cuestiones culturales de fondo, sino porque no determina el contexto que rodea a las poetisas (el contexto político y artístico, las geografías de sus regiones, la religión imperante o los programas filosóficos de sus épocas) ni elige otro tipo de poemas que faciliten el estudio de problemáticas sociales que generen interés en el estudiante.

Por ejemplo, no se propone un poema noruego y otro venezolano, y ojalá contemporáneos con el lector, que permitan materialmente constatar las diferencias religiosas o sexuales.

En contraste con la propuesta de la profesora, vale la pena traer a consideración la iniciativa pedagógica de un docente de bachillerato en un colegio de Bogotá; él nos dice: “Muchas veces he tenido como punto de partida la literatura para llegar al proceso histórico en donde los estudiantes trabajando las imágenes fantásticas de los relatos vayan identificando lugares, tiempo, personajes y acontecimientos. Esto me ha traído ventajas como: entusiasmo del alumno, pues la literatura logra

Elementos de análisis
Unidad II: Poesía. Examen 15%

Etapas del análisis

despertar su curiosidad y admiración. Pero también muchas veces hemos trabajado primero el proceso social y luego abordado la literatura, tratando de encontrar los vínculos o rastros de lo histórico en la creación literaria.” (González, 2002, p.p. 170-171)”.

En la misma orientación, pero apuntando a las iniciativas centrales del Pensum de la licenciatura de nuestro estudio de caso, y pensando en una formación lingüística intercultural, De Tala (2002) ha enumerado los siguientes elementos fundamentales para materializar el aprendizaje de lenguas extranjeras: “La ampliación del conocimiento acerca de las lenguas y el papel de las lenguas extranjeras a partir del propio contexto de los estudiantes. La concientización de la importancia de las lenguas para las relaciones sociales. Las oportunidades profesionales y oportunidades de adquisición de conocimiento a través de las lenguas. Estrategias para reducir malos entendidos y construir contactos con hablantes de otras lenguas y otras culturas. Comprensión para las relaciones entre lengua y cultura. Sensibilización para las lenguas y sus usos” (p.149).

No puede considerarse intercultural una evaluación que no constituya, en sí misma, una actividad crítica de aprendizaje, que no ayude a comprender los juicios ajenos, que no contribuya a que los estudiantes puedan crecer personal, moral y académicamente; por este motivo, no se puede olvidar el papel que juega la selección y clasificación de las evaluaciones.

A pesar de las innumerables investigaciones sobre el papel de la evaluación en la formación de los alumnos, existe, dice Connell, (2007) un predominio muy marcado en la evaluación del tipo competitivo. Este término se refiere a las prácticas de evaluación competitiva y estandarizada cuyo propósito es vigilar, seleccionar y otorgar títulos o diplomas de aprovechamiento.

En este sentido los exámenes estandarizados se convierten en un procedimiento de exclusión de los más desfavorecidos que va en contra de la tendencia intercultural. Los rasgos más importantes de la evaluación coherente con la tendencia intercultural serían: centrarse en el mejoramiento más que en el control, estar más atenta a los procesos que a los productos, debe ser lo más integral posible, debe realizarse teniendo en cuenta las situaciones individuales y de grupo, así como los contextos

institucionales y socioculturales, y debe ser un proceso en el que participen todos los implicados. De ahí que esta posición se contraponen con los estándares o criterios de evaluación que el sistema educativo establece como camisas de fuerza, por medio de las políticas públicas.

4.4.4.

Apuntes de cuaderno

A continuación se anexan algunos extractos de las notas del cuaderno de apuntes de una alumna del curso observado. A partir de estas notas se puede observar que la mayoría de directrices para trabajar los distintos textos literarios apuntan a los siguientes aspectos o problemas.

1. ¿Cuál es problema central?, ¿En qué medida es relevante? 2. ¿Cómo se relaciona el problema central con la obra literaria?”.

“Palabras nuevas y familiares que reconozco en la nueva situación...”.

“¿Quién es el narrador?, ¿Qué ocurre en el poema?, ¿Cuándo sucede la acción principal?, ¿Dónde está ubicado el narrador?”

Imagen 2. Extractos de las notas de cuaderno



Response paper

- what's the main problem/issue that the author is addressing?

Defining literature

- What's the author's central claim, argument, point?
- The way lit. uses language helps it define itself

- what assumptions does the author make?
- lit transforms + intensifies ord. lang.

- what evidence does the author present?

- what are the strengths/weaknesses of the text?
- Examples (strengths)

- what are the possible counterarguments?
- lit can be classified by content rather than form
- lit can be defined objectively

Interesting/important problems and arguments

25 03 15

FICTION educates ^{us to confront} the world around us.
 escape from reality + helps us approach reality.
 The zebra storyteller → fiction
 The cat → Real.

SHORT STORY → Elements → Plot, characters, ^{Theme} Message, Setting.

vs vs.

Fables → animals → simple characters, brief setting, not narrative, moral.
 Tales → animals → fantastic → story whose goal is to reveal the marvellous rather than character.

SHORT STORY → fully detailed characters + events

↓
EMPATHY

↓
Plot → the artistic arrangements of events.

- EXPOSITION → sets the scene, background, generates suspense / foreshadowing
- CONFLICT → complication, shows who the protagonist is
- CRISIS → greatest tension, the outcome is to be decided, leads to the solution → END.

06-09-15

ASPECTS OF THE SHORT STORY

Point of View

Narrator's standpoint

The reader perceives

Types:

- Participant (1st Person) → not the most (psych) (could name adult)
- Non Participant (3rd Person) → All knowing (omniscient), seeing into a major character (a minor character, objective → not neutral)

The literary essay/paper → insightful, critical, interpretation of a lit. work
 - provide interpretation of the plot, setting, characters, conflict + themes
 - develop element that will prove your argument.

Introductory paragraph → thesis statement (small summary of story)
 Body → 3 paragraphs (every main idea has to develop the main thesis at least 6 sentences)
 - Conclusion → Reiterate thesis + ideas/arguments.

Ex: To Kill a Mockingbird by Harper Lee, present prejudice + discrimination of ppl
 QUOTE → MLA or MLA.

Main Purpose/Thesis
 What will you prove or show through this essay about the lit. work being discussed?

Body

- 1) What's the topic? How is it relevant?
- 2) How does the topic relate to the lit. work?
- 3) How does the topic affect the development of the lit. work as a whole?
- 4) What's my understanding of the topic + lit. work?
- 5) How does the setting affect the development of the topic?

Strongest argument in the end → 3rd paragraph.
 1/2 quotes from story per argument.

MLA 6th → due date
 Mon. 27 bring your thesis st.

Oral Presentation → Poetry + Personal Identity 18-20 mayo.
 examples → copies or written on the board. Don's 0414 723 4447

POETRY is to prose as dancing is to walking

+ implicit meanings elaborate
 - specific word choice complex
 - rhyme, rhythm metaphor
 - simile
 - personification
 - alliteration
 - onomatopoeia
 - hyperbole
 - oxymoron
 - personification
 - simile
 - metaphor
 - alliteration
 - onomatopoeia
 - hyperbole
 - oxymoron

What do I notice about this poem?
 - What is said quickly, peculiar about it?
 - New words that I see or familiar words in new situations

Requires
 - Creativity
 - Emotion
 - Artistic quality

Introduction to poetry (Billy Collins)

1. Use of figurative lang
2. Music and sound
3. Tone of voice

Types of poetry

- Lyric → expressed one single emotion (feeling) positive/negative
 - sonnets, ballads, elegy, ode, hymn
- Narrative → relates a series of events
- Dramatic → the voice of an imaginary character speaking
 1/6 additional narration by the author

The Dragonfly it ran away last it came back w/ a story to say

(1951) Harlem → boroughs Langston Hughes: predicted ^{own} papers, not...

Queens, Bronx, Manhattan

What is being dramatized?
 Who is the speaker?
 What happens in the poem?
 When does the action occur?
 Where is the speaker?
 Why does the speaker feel compelled to speak at the moment?

Robert M. Gough

First day of school is three stanzas long. It describes the school ambiance for a child who is introduced to it on his (as the poem establishes w/ the title) "first day of school". The speaker is a child and one can confirm that in the first stanza where he uses children lexicon such as million/billion/trillion, and where we can clearly observe he is a newcomer because he is excluded by other children who have already been there, and afterwards and on to the rest of the poem the speaker starts to question everything he can see, feel, hear or imagine. It is a narrative of his long first day.

In the second stanza the young boy takes ordinary objects found in school such as railings, lessons, classrooms and he gives them meaning according to his perception of the universe. As a child he is always using imagination. He asks a question natural in children, and tries to find an answer to it rather than what he sees or what he hears. For example he says the

sonnet 100 Shakespeare's Poem explanation: Anabelle Lee (Poc)

Download Schoology → Heers. Add figurative language rhythm & sound

People often write about what they know best and in many cases, writers give us insight into their own worlds through their poetry

What makes us who we are? Self portrait / Robert Creeley
 How do we define ourselves? hunger for honesty / self examination

What do I know about the poet?
 What do I still wonder about the person in this poem?

Nothing matters more than who we are in the world, where we have been and where we are going" - Jessie Kay

"The issue of identity is at the heart of society & involves everyone"

"All literature is finally autobiographical" - Jorge Luis Borges

Identity and where we come from, how we perceive ourselves

Aspects of identity:
 gender, social class, ethnicity, sexual orientation, age, physical appearance

doris_laplacepreciosa@hotmail.com Doris Rujana

Read Act I, the importance of being earnest - use of lan.
 Oscar Wilde → Victorian times, England → look into Role of men.
 'Anyone lived in a pretty town in the ...' → historical context - Role of women.
 Summary: → ways of analysing the play.

Alfred - man
 Florence - woman
 Someone's everyone's = people of the town
 Narrative poem → love story commitment = marriage
 passionate role
 → wants the marriage
 outcheard bottom

Lady Bracknell The importance of being Earnest → trivial comedy.
 Bunbury Act 1

Lord Algernon, Jack 1855-1901 Victorian era →
 Bunbury Forest → aristocratic world

In marriage as demoralising? Bunburyist.
 'Girls never marry the real boy first with'
 'Hiring a husband = washing one's clean linen in public'
 In married life 3 is company + 2 is none
 'These can't be encouraged'
 trench → ^{social} not accepted

Earnest → name = lie
 Engagement → women can't accept
 'Education produces no effect whatever' → danger to upper class
 In love 1 parent = mitigation 'Z' = carelessness.
 'All women become like their mothers, that is their tragedy, young
 don't that's his? Fidelity → cucumber sandwiches, cigarette case

Earnest — Ernest English names
 serious, humorous deadpan face

Read Acts II + III

Richard → Jack the Ripper
 prostitution

Role families → women as properties of their father/husband.
 → upper classes.

Love and morality
 The importance of being Earnest → emphasis of social norms
 the love → society
 wedding rights

Working class → Charles Dickens
 (and labour)

Oscar Wilde: 1854 - 1900 Dublin
 1895 → The Importance of Being Earnest (W.H. Douglas)

Cuadro 6. Análisis de los apuntes de cuaderno

Elementos de análisis
Apuntes de cuadernos

Etapas del análisis

Descripción

Consiste en documentos escritos de estudiantes, notas de clase, que reflejan los diferentes aspectos trabajados durante la asignatura y el enfoque que debe dársele a los ensayos de casa, exámenes, exposiciones y participación en clase.

Consta de Biografía de los autores, presentación del concepto de literatura, según varios autores, preguntas guía y elementos a tener en cuenta en los trabajos escritos y exposiciones: vocabulario desconocido, uso del lenguaje figurativo, símbolos de la literatura, tipos de poesía, estructura narrativa, cuadro psicológico de los personajes, clases de voz en la narración, la personificación, los tipos de imaginarios (visual, táctil, gustativo, orgánico, etc.), el ritmo, etc.

Se muestra el objetivo central de la profesora, que consiste en dirigir la lectura y escritura hacia el análisis estructural de los relatos (novela, cuento, poesía y teatro), mirando de cerca los aspectos propios del análisis literario.

Evaluación

Se identifican en los apuntes de los cuadernos el interés de la profesora para que los estudiantes trabajen exclusivamente los elementos propios del análisis y la interpretación literaria. Una parte de un enfoque holístico dentro de un programa de aprendizaje de lenguas extranjeras consiste en la aproximación a las obras literarias y otras expresiones artísticas y culturales de una lengua meta, y, si es posible, en la identificación de algunas herramientas de análisis literario que permitan la decodificación de los textos dentro de su horizonte específico de estudio. No obstante, la profesora se centra exclusivamente en las funciones literarias y no propone una visión más holística que vincule otros aspectos que, igualmente, permitan leer los textos como producciones socioculturales en el tiempo.

Se identifican en los apuntes, es cierto, la iniciativa de interrogarse por la vida de la poeta por medio de la breve investigación biográfica, y de situar una de las obras analizadas dentro de su contexto de época (*La importancia de llamarse Ernesto/La era victoriana*), sin embargo lo primero aparece sólo como una introducción a la que le sucede el análisis literario, principal fin del curso, como una suerte de adhesión, y lo segundo es apenas un referente polarizado de lo que verdaderamente se aprecia en las obras, como una suerte de anexo sin un carácter vinculante. En últimas, no se nota en la revisión transversal de los apuntes la motivación a leer en clave histórica y social, con el fin de acercar las obras a los lectores y, así, lograr ponerlas en perspectiva humanística. Al no haber un carácter vinculante en la presentación de los aspectos sociohistóricos de las obras, que exija además la confrontación con el trasfondo sociohistórico de los estudiantes, terminan limitándose a la revisión fría y monotemática de las partes de las obras.

Desde un punto de vista pedagógico, y a propósito de la riqueza lingüística que aportan los textos literarios, Albadejo García (2007, p. 5) señala que: “si sólo se

Elementos de análisis

Apuntes de cuadernos

Etapas del análisis

utilizan los textos literarios como herramienta para resaltar una función, se pierde el resto del significado. Si el lenguaje se contextualiza en los ámbitos sociocultural e histórico, con referencia a las especificidades diatópicas y diastráticas dependiendo de la región donde se da la literatura, el estudiante recibe una perspectiva multidimensional de la lengua, no sólo la gramática estándar y la adquisición de vocabulario”.

Por otro lado, respecto a la naturaleza del texto literario, Gadamer (2001) sostiene que: “La existencia de la literatura no es la permanencia muerta de un ser enajenado que estuviera entregado a la realidad vivencial de una época posterior, en simultaneidad con ella. Por el contrario, la literatura es más bien una función de la conservación y de la transmisión espiritual, que aporta a cada presente la historia que se oculta en ella” (p. 213).

Y Fish (2000) profundiza argumentando: “(...) si el significado desarrolla una relación dinámica con las expectativas, proyecciones, conclusiones, juicios y suposiciones del lector, actividades estas que no son meramente instrumentales, o mecánicas, pero que esencialmente, el acto de la descripción debe comenzar y terminar con ellos... no se podría señalar a este significado como si se tratara de la propiedad del texto; más bien, se podría observar o seguir su aparición gradual en la interacción entre el texto, concebido como una sucesión de palabras, y la respuesta en desarrollo del lector”. (p. 10).

4.4.5.

Entrevistas semiestructuradas

A.

Estudiantes

A continuación se recuperarán algunas repuestas que las estudiantes aportaron para las Entrevistas planteadas a partir del curso observado. Se cruzaron las respuestas de las dos alumnas con el fin de hallar la unidad de sentido y homogeneidad del sentimiento experimentado durante el semestre académico:

Entrevistadora: ¿Qué importancia tuvo el curso de literatura para ti?

Alumnas: Pues sí fue importante porque muchos llegamos a él sin conocimientos de qué era la literatura y..., las diferentes ramas que tiene, los

diferentes géneros que tiene, y ella nos explicó cada uno de esos géneros, que si el cuento, la obra de teatro.

E: ¿Cómo ves la inclusión de un curso de literatura de este tipo en un programa de Idiomas Modernos?

A: En Idiomas Modernos un curso de literatura es fundamental, y si es posible a mi parecer deberían haber más cursos de literatura, ya que tienes que tener no solo las clases de gramática y de morfología y fonética, sino que también tienes que añadir aspectos de la literatura, que es parte de su cultura y de su forma de ver el mundo. Por eso creo que hubiera sido provechoso enfocarse más en los aspectos culturales.

E: ¿Qué es cultura?

A: La cultura es un compendio de aspectos sociales que comparte una sociedad, por ejemplo la música, la literatura, las artes, la forma de hablar, todos esos son rasgos pertinentes a una sociedad "X", que se muestran a través de la lengua.

E: ¿Ha cambiado tu concepto de cultura respecto del que tenías antes de comenzar el curso?

A: Digamos que el curso me mostró esos aspectos característicos de la cultura de la sociedad inglesa. Es decir, sigue siendo el mismo pero tengo ejemplos de ello,... porque mi definición de cultura era muy general, luego del curso me enfoqué hacia la sociedad inglesa y ahí uno compara que la sociedad inglesa no es igual a la española, a la venezolana o a la francesa.

E: ¿Qué aspectos o temas trabajaron durante el curso?

A: Hablamos de cultura en el curso pero sólo en ciertos momento. Por ejemplo, hubo poemas que vimos de la época en que se abolió la esclavitud en EUA, entonces veíamos la cultura en ese aspecto y en ese momento, pero no estudiamos que era la cultura como tal, eso lo estudiamos en otros cursos. Nos sirvió por ejemplo para conocer la cultura inglesa pero no cambió mi concepto de cultura como tal.

A: Trabajamos los elementos internos del texto, fundamentales para el análisis literario. Creo que más que todo se centraba en la morfología

del texto y sus elementos discursivos, y también en la forma en que estaba escrito. Ella nos decía..., por ejemplo, veamos este cuento, ajá, cuál es la trama de este cuento, por qué en esta fecha, por qué el personaje principal.

E: ¿Qué otros elementos te gustaría o crees que serían necesarios que se discutieran en un curso como este?

A: Me hubiera gustado que pudiéramos estudiar un poema de la parte hispanoamericana para también ver un autor de la lengua española. Quizás no todos los poemas pero sí meter uno por ahí y analizarlo, porque cada poeta escribe de manera diferente y en cada lengua va cambiando toda la percepción.

E: ¿Cómo eran las evaluaciones del curso, qué aspectos se evaluaron?

A: Hicimos varios ensayos, análisis de obras, evaluaciones escritas y orales, y tratábamos de identificar las tramas, asunto y motivos de las obras.

E: ¿Conoces el término “interculturalidad”?

A: Podría ser algo que está entre varias lenguas, que conlleva varias lenguas, no sé, lo he escuchado pero ahora no lo tengo presente.

E: ¿La interculturalidad tiene algo que ver con este programa de Idiomas Modernos?

A: No te puedo responder esa pregunta, ya que no tengo claro el concepto.

E: ¿Tienes dentro del programa otras materias que te hablen de cultura y de interculturalidad?

A: Sí, he visto otras que se han enfocado principalmente en el problema de la cultura en sí, no en la determinación de los aspectos interculturales a partir de la literatura.

E: ¿Crees que a través de la literatura se puede desarrollar una aproximación o mejor entendimiento entre tu cultura y la de la lengua que estas aprendiendo?

A: Sí, porque cuando vemos literatura normalmente no estudiamos literatura de hoy en día sino que estudiamos literatura de hace 30, 40, 50,

60 años, qué pasa, eso nos puede ayudar a ver la historia de esa cultura que estamos viendo y cómo llegó a ser como es ahorita, la cultura ayuda mucho a eso.

E: ¿Algunas conclusiones?

A: Pues la verdad creo que lo que vimos en el curso, aunque nos acercó a la cultura inglesa a través de la literatura, no mostró muchos otros aspectos propios de la cultura inglesa, sea la de EUA o la de Inglaterra, y no se presentaron los aspectos y obras literarias de otras culturas de habla inglesa, como la irlandesa, australiana, escocesa, no sé, otros países. Solo trabajamos esas culturas, pero hay otras que hablan también inglés (Risas).

Cuadro 7. Análisis de las entrevistas a las alumnas

Elementos de análisis
Entrevista semiestructurada (alumnas)
Etapas del análisis
<p>Descripción</p> <p>Se trata de la transcripción de las entrevistas realizadas a las participantes que reflejan el punto de vista de dos estudiantes, quienes opinan acerca de los objetivos logrados luego de la asistencia y aprobación del curso observado. Las preguntas están dirigidas hacia el problema inicialmente planteado, el papel preponderante del enfoque intercultural en espacios de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, y las respuestas coinciden en el énfasis léxicogramatical y de análisis literario que propuso la profesora.</p>
<p>Evaluación</p> <p>Si bien se aprecia el positivo reconocimiento de las estudiantes hacia la iniciativa de trabajar los distintos textos literarios desde la perspectiva netamente literaria, apuntando a la estructura de los relatos, los simbolismos y elementos expresivos, echan de menos la posibilidad no solo de abarcar a otras culturas de habla inglesa, con sus correspondientes literaturas, sino también de estudiarlas dentro de un horizonte de interculturalidad, o, al menos, acentuando los aspectos culturales de las lenguas y culturas en contacto. Más allá de las morfologías de los textos y los análisis de contenido y expresión, se nota un claro desconocimiento, después de cursar la asignatura, sobre los conceptos de cultura e interculturalidad, y, por su puesto, sobre la relación científico-social entre literatura, lengua, lenguaje y cultura. Los estudiantes tienen otras capacidades de lectura aparte de la decodificación interpretativa de textos por medio de herramientas de análisis preexistentes, poseen otras condiciones de lectura que superan el nivel eferente de interpretación, y es</p>

Elementos de análisis
Entrevista semiestructurada (alumnas)

Etapas del análisis

allí donde el profesor debe direccionar el temperamento del lector, donde debe potenciarlo, máxime en escenarios donde las tensiones culturales y lingüísticas son tan evidentes.

Fish (1992) sostiene al respecto, que “El lector con competencia literaria es capaz de entablar una comunicación con la literatura. El contenido de esta comunicación puede ser muy diverso, pero se satisface el requisito de que el lector es capaz de construir la coherencia textual. Esto implica la construcción de dicha coherencia para mejorar la comprensión, la observación de la diferencia y la coherencia entre textos, la capacidad de relacionar el texto con el mundo (la sociedad y el mundo personal del autor) y, por último, relacionar el juicio personal de la obra con el de otros lectores. [...] La actitud del lector literario se caracteriza por una voluntad de invertir en la lectura y tener una mente abierta respecto a las perspectivas inusuales y marcos de referencia (Fish en Coenen, 1992, p.73).

En la “lectura estética”, siguiendo a Rosenblatt (1978), el lector se centra en lo que ocurre durante el transcurso de la lectura, aun cuando tiene que interpretar los conceptos, las imágenes o las afirmaciones a los cuales se refieren las palabras que constituyen el cuerpo del texto; los lectores también tienen que prestar atención a las agrupaciones, sentimientos, actitudes e ideas que estas palabras y sus referentes producen en ellos: “la lectura estética del texto es un vehículo de interpretación donde el propósito del lector es desplegar los diferentes niveles del texto, para sacar el máximo sentido que puede a través de su propia competencia literaria y la aplicación de sus propias experiencias” (p. 94).

B.

Profesora

Se recuperarán algunas repuestas que la profesora dio para la Entrevista planteada sobre el curso observado:

Entrevistadora: ¿Cuál es la relevancia del curso de literatura que dictó?

Profesora: Es un curso importante porque es la puerta de entrada al resto de las materias de literatura de la carrera que están puestas en el currículum...

E: ¿Por qué crees que se ha incluido un curso como este dentro del Programa de Idiomas Modernos?

P: Bueno... mira..., la razón por la que el curso está incluido, dentro del currículum de Idiomas Modernos, como carrera, es una razón muy an-

tigua, y... la verdad como yo nunca he desarrollado currículum pues no, no sé, no te podría decir mira es por esto,... eh, puntualmente no (¿?), sin embargo, eh, sí te puedo contar es que la carrera de idiomas en algún momento fue un brazo de la Escuela de Letras, ok (¿?)... y por eso, y por eso, está incluida en el programa original.

E: ¿Cuál crees que sea el objetivo primordial de ese curso de literatura?

P: ... si no me equivoco, es para que el estudiante de Idiomas Modernos, se familiarice con las manifestaciones literarias de los distintos géneros, es decir, poesía, ensayo, cuento, novela, pieza teatral, y por ende se apropie del conocimiento de estos géneros literarios en el idioma meta, en este caso el inglés. En el programa también, si no me equivoco, dice que otra de los objetivos es que el estudiante enriquezca su nivel de lengua a través de la literatura. Yo, como docente, y como alguien que ha estudiado acerca de las lenguas te podría decir que esto es como un proceso cíclico y recursivo, es decir, el estudiante aprende la lengua a través de la literatura y aprende la literatura a través de la lengua... y eh, además de que se apropia del vocabulario, de las estructuras, del uso, de la pronunciación, de la entonación, este al mismo tiempo, lleva el aprendizaje de la lengua un poquito más allá..., aprende sobre figuras literarias, metáforas, símiles, eh, y todas estas...

E: ¿Crees que dichos objetivos que me has mencionado están explícitos para todos los docentes que han dictado el curso?

P: Ok, está explícito desde los programas que es lo que nosotros recibimos originalmente para trabajar, sin embargo todos los docentes del área de literatura y del área de cultura le agregamos al Programa los cambios que consideremos necesario, sobre todo de acuerdo a nuestra filosofía enseñanza/ aprendizaje.

E: ¿Qué tipo de temáticas se discutieron durante el curso?

P: Se discuten los diversos géneros literarios, la diferencia entre una novela, un cuento, una pieza teatral y una poesía, eh, en cada uno de estos cuatro géneros literarios se trabajan una parte teórica y una parte práctica. También se toman temas como la soledad, las enfermedades siquiátricas, el amor, los sueños, todo lo que se refleja en los textos literarios se discute en clase.

E: ¿Qué es cultura para ti?

P: La cultura son todas las manifestaciones humanas dentro de una sociedad, gastronomía, celebraciones, religión, literatura, idioma, manifestaciones deportivas, científicas, comerciales, económicas, todo, todo lo que hace el hombre es cultura.

E: ¿Conoces el término “interculturalidad”?

P: Ajá, es la relación de interacción que hay entre dos culturas diferentes, siempre respetándose la una a la otra, y como de forma horizontal sin que ninguna de las culturas prevalezca por encima de la otra, las relaciones interculturales están caracterizadas por la tolerancia y el aprendizaje.

E: ¿Tiene la interculturalidad algo que ver con este programa de Idiomas Modernos?

P: Mira, directamente no. La interculturalidad está presente en la carrera por completo, como dice el Pensum de la carrera, y, si no me equivoco, si mal no recuerdo, tiene algunas técnicas para que haya interculturalidad en todo el programa..., pienso, además, que es inevitable que el estudiante compare su literatura con la literatura de la lengua meta, y ahí está el profesor para guiarlo.

E: ¿Cuáles fueron las formas de evaluación que usaste durante el semestre, qué objetivos tenían?

P: Use ensayos y exposiciones. El objetivo del ensayo es medir el conocimiento teórico del estudiante. En cuanto a las exposiciones, la idea era hacer una actividad de aprendizaje colaborativo en cuanto a los aspectos formales de la poesía como género, quería hacer algo más dinámica, yendo más allá de solo consultar la métrica o las figuras literarias.

Cuadro 8. Análisis de la entrevista a la profesora.

Elementos de análisis Entrevista semiestructurada (profesora)
Etapas del análisis
<p>Descripción</p> <p>Este documento, previamente grabado y luego transcrito, revela la visión que tiene la profesora de su asignatura: los temas a trabajar, la justificación y los objetivos necesarios para desarrollar a lo largo del semestre. Expone su interés por el análisis e interpretación literaria y los elementos centrales para ello, como las figuras literarias, la estructura narrativa, algunos problemas de estilo y los aspectos léxicogramaticales de la lengua inglesa. Igualmente señala su metodología de trabajo, que busca, al mismo tiempo, el didactismo y el aprendizaje mediante la aplicación de ensayos y la presentación de temas a modo expositivo.</p>
<p>Evaluación</p> <p>Se destaca que la profesora busque trabajar análisis literario a partir de lo simbólico y las estructuras particulares de los textos literarios, que pretenda el enriquecimiento del vocabulario y la corrección idiomática y de estilo de estudiantes de idiomas modernos, sin embargo se centra exclusivamente en esta relación entre “expresión y contenido” de las obras (tal como reza en la descripción del curso, y no del Programa de Idiomas Modernos) y olvida por completo el horizonte de lo cultural y, por supuesto, la interculturalidad lingüística-textual.</p> <p>Se evidencia la incompatibilidad entre los fines del Programa y los del curso en sí, la falta de unificación de criterios esenciales entre los profesores que han sido responsables de dictar la misma asignatura durante varios semestres, y, lo que es peor aún, el desconocimiento de que la “puerta de entrada” a las materias de literatura no es el curso <i>Introducción a textos literarios del idioma A (Inglés)</i>, sino dos cursos: <i>Introducción a la literatura</i> y <i>Cultura y sociedad venezolanas</i>.</p> <p>Finalmente, y en términos conceptuales, la profesora no sólo percibe la interculturalidad como un supuesto corolario lógico extraído naturalmente por los estudiantes, a partir del cruce entre lenguas y culturas, a lo que vendría a sumarse la guía docente, sino que además no existen nociones claras sobre el concepto de cultura, que parece más bien la definición indiscriminada de un amasijo de cosas con rostro humano. Al respecto ella comenta en la entrevista: “Bueno para mí una definición simple para un concepto bien complejo, la cultura es... la cultura son todas las manifestaciones humanas dentro de una sociedad, cuando digo ‘todas las manifestaciones humanas’ me refiero a gastronomía, conceptos de educación y no educación, sociedad, organización del territorio, celebraciones, religión, literatura, idioma, manifestaciones deportivas, científicas, comerciales, económicas, todo, todo, todo, todo lo que hace el hombre es cultura”.</p> <p>Adicionalmente, Colomo Maestre (2002) señala que: “La importancia definitiva de la competencia literaria radica en que, a pesar de que la literatura se utiliza en ELE para implementar la competencia discursiva o lingüística, ha de reconocerse que todas estas competencias se pueden incrementar y adquirir por otros cauces. En</p>

Elementos de análisis
Entrevista semiestructurada (profesora)

Etapas del análisis

cambio, hay ciertos aspectos, como el goce estético, lúdico y artístico por la literatura, que sólo es posible engendrarlo e implementarlo a través del consumo de la literatura (p. 232).

Así, se debe tratar de sacar mayor provecho de la literatura por su naturaleza lúdica y reaccionaria, que expresa la tensión entre la postura y las experiencias del lector y lo que propone el texto. Rosenblatt (1978) agrega al respecto que: “En la lectura estética, la atención de los lectores se centra directamente en lo que ellos están viviendo en su relación con ese texto en particular (1978 p. 25)”. Y Kramsch (2005), por su parte, confirma que la clave de este asunto está en la información que gira en torno al “arte del escritor” y en las dimensiones discursivas del “contexto de la cultura”. La experiencia indica que son pocos los profesores que recalcan la importancia de cómo el lector interactúa con el texto literario y crea una experiencia viva de lo que lee, por lo tanto, al faltar el reconocimiento del arte del autor y del contexto sociocultural e histórico que enmarca a la obra, los estudiantes desvirtúan las obras o se quedan por fuera de la lógica del texto.

4.4.6.

Test de sensibilidad

Es importante resaltar que el objetivo de haber aplicado el test de sensibilidad cultural de Chen y Starosta (2000) es meramente descriptivo-interpretativo, por lo tanto, nunca se pretendió elaborar un análisis de tipo experimental o cuantitativo, sino simplemente conocer la manera que tienen los estudiantes de percibir su propia cultura, la cultura meta, las maneras en que pueden conseguir esa competencia cultural, las herramientas o componentes que necesitan para alcanzar esa finalidad, etc.

Este test se constituye en un instrumento creado especialmente para mostrar aspectos relacionados con la percepción intercultural de un alumno en lo relativo a la dimensión afectiva. Esto explica que se trate de un instrumento de perfil subjetivo. Esta escala de sensibilidad cultural, derivada del test, es una escala de actitudes tipo Likert, de 5 puntos, que consta de 24 ítems [que se encuentran en el Apéndice C], donde se puede observar el test aplicado. Los ítems, se pueden dividir en cinco competencias afectivas básicas:

- Implicación en la interacción (*Interaction engagement*), que corresponde a los ítems 1, 11, 13, 21, 22, 23 y 24.
- El respeto hacia las diferencias culturales (*Respect for cultural differences*), que son los ítems 2, 7, 8, 16, 18 y 20.
- La confianza en la interacción (*Interaction confidence*), que corresponde a los ítems 3, 4, 5, 6 y 10.
- El grado de saber disfrutar de la interacción (*Interaction enjoyment*), cuyos ítems son 9, 12 y 15.
- La atención en la interacción (*Interaction attentiveness*), que son los ítems 14, 17 y 19.

Un análisis muy breve, de carácter descriptivo-interpretativo, indica que cada uno de los ítems arrojó una media muy parecida entre los dos estudiantes a quienes se les aplicó el instrumento. En este sentido, se afirma que todos los participantes en el programa, se matriculan en él con una apreciación homogénea acerca de lo que consideran sobre el conocimiento de una nueva cultura, las actitudes que se deben desarrollar para aprenderla y lo que no se debe hacer si se quieren alcanzar las metas fijadas.

En el Test de sensibilidad cultural se halló una serie de factores que, se insiste, arrojan una media homogénea y que hace suponer que los alumnos vienen muy abiertos y con sumo interés por culturas que son distintas a la propia; tienen una elevada motivación por la comunicación intercultural; manifiestan abiertamente su voluntad de relacionarse, tanto a nivel académico como laboral, con personas que tienen referentes culturales distintos a los suyos; saben que deben desarrollar una capacidad de atención y respeto hacia las personas con cultura diferente a la propia; de igual forma, piensan que es bueno desarrollar actitudes de expresión física, para dar a entender que comprenden o que son sensibles a las dificultades que surgen en la comunicación intercultural; y finalmente, también se notó homogeneidad en el hecho de que el alumnado manifiesta la seguridad de saber disfrutar de la interacción cultural.

4.5.

OBSERVACIÓN

Tomando como punto de partida las observaciones y la teoría expuesta en esta tesis, se llegó a los siguientes planteamientos:

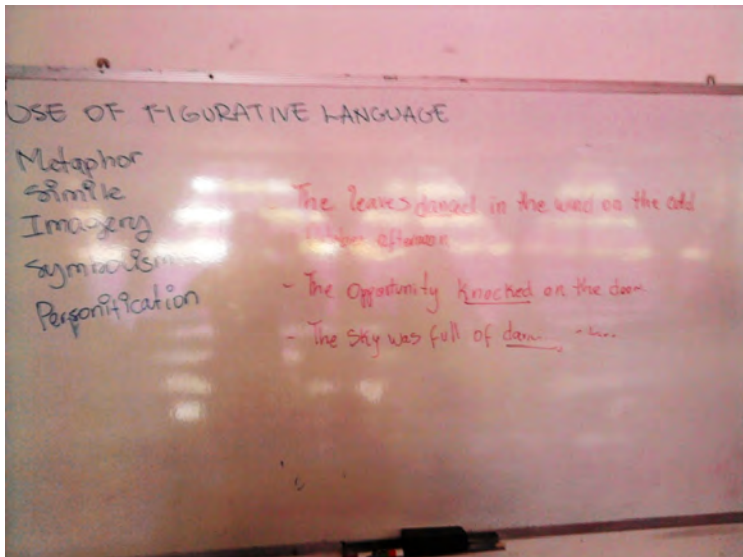
Las clases presenciadas se centraron principalmente en el análisis de la literatura desde sus estructuras, incitando a la lectura descriptiva y formal, y obviaban una perspectiva más abierta y contextualizada. Por lo tanto, se destaca la preparación y el input que la profesora proporcionó a sus estudiantes, ya que esta orientación sobre las pautas formales de lectura les ayudó a asumir los textos desde un enfoque crítico literario, más ceñido a los aspectos estructurales de los relatos y a cuestiones de estilística, sin embargo, conviene determinar hasta qué punto esa orientación fue suficiente, tomando en cuenta los distintos niveles complejos que vinculan los textos literarios. Observamos que los estudiantes requerían mucha orientación para poder descodificar sus lecturas de la manera señalada por la profesora, lo que se ha evidenciado en las respuestas de las entrevistas de los estudiantes, quienes expusieron que abordaban las lecturas partiendo de las pautas impartidas, lo cual hacía de este ejercicio una actividad muy dispendiosa y rigurosa, evitando una orientación más autónoma y heurística hacia los textos. Además de ello, se notó la falta de contextualización de los contenidos y la escasa motivación a afrontar los problemas abiertos por las obras desde un enfoque crítico, dialógico e histórico.

Lotman (2009) provee la idea de que cada persona construye su propio código de identificación, comprensión y análisis a lo largo del proceso de la descodificación del texto. Por lo tanto, al considerar el papel de la cultura en relación con la literatura, la mayoría de los estudiantes le asigna distintos grados de importancia, determinando que tanto su bagaje cultural como la cultura meta son esenciales en la decodificación textual; sin embargo, tienen en cuenta el punto de vista del autor y consideran el texto desde una perspectiva externa.

En el caso particular, al no haber una contextualización histórica y de bagaje cultural de la lengua meta, no sólo se experimentaron más dificultades para analizar los textos, sino que se perdieron las proble-

máticas de fondo sugeridas por los autores. Por ejemplo, la clase del 6 de mayo de 2015, estuvo exclusivamente dedicada al uso del lenguaje figurativo; aspectos como la aliteración, la hipérbole, el simbolismo y la personificación fueron centrales, pero los aspectos propiamente culturales se trataron sólo de modo tangencial. Así mismo, la profesora llegó a señalarles, en el transcurso de la clase, que “todas estas herramientas [las del lenguaje figurativo] les ayudaran a obtener significados de un poema, de modo que si no tenemos o necesitamos una referencia cultural tendremos que buscar más información, ¡gracias a Dios tenemos a Google!”. Acto seguido, les entrego a los estudiantes una fotocopia con el poema “Four-word lines” de May Swenson, y les pidió que identificaran el lenguaje figurativo que habían visto hasta el momento; después de socializar todas las figuras literarias que los estudiantes habían encontrado les preguntó de qué se trataba el poema, y dos estudiantes alzaron la mano: uno de ellos dijo “amor puro” y el otro “es más acerca de la decepción”. Y la profesora corrigiéndoles dijo: “tiene que ver con la fertilidad, las abejas y las flores, ellas las hacen florecer” Dijo además, que “ella era una poeta gay y que quizá [la autora] quiso mostrar que puedes amar a alguien y no dejar que otras personas se den cuenta”:

Imagen 3. Fotografía del pizarrón



Igualmente, una de las alumnas, en la entrevista, expresó las siguientes palabras:

A: Hablamos de cultura en el curso pero sólo en ciertos momento. Por ejemplo, hubo poemas que vimos de la época en que se abolió la esclavitud en EUA, entonces veíamos la cultura en ese aspecto y en ese momento, pero no estudiamos que era la cultura como tal, eso lo estudiamos en otros cursos.

A: Pues la verdad creo que lo que vimos en el curso, aunque nos acercó a la cultura inglesa a través de la literatura, no mostró muchos otros aspectos propios de la cultura inglesa, sea la de EUA o la de Inglaterra, y no se presentaron los aspectos y obras literarias de otras culturas de habla inglesa, como la irlandesa, australiana, escocesa, no sé, otros países. Solo trabajamos esas culturas, pero hay otras que hablan también inglés, acerca de las cuales me hubiera encantado una mayor aproximación. Además, de que a la hora de responder en las evaluaciones en clase y los talleres para la casa, no disponía de muchas herramientas o conocimientos sobre las culturas de los países retratados en las obras, así fueran poemas, teatro o cuentos, lo cual nos dificultaba, a mí y otros compañeros, la comprensión del conjunto total de esas obras, y el desarrollo de las actividades. Nos tocaba buscar muchas palabras en el diccionario, puesto que había muchas cosas que no se entendían...

Por otro lado, se observó el alto grado de dificultad que tenían las obras propuestas. Es deseable tener una gradación continua en las obras o textos elegidos con el fin de facilitar una transición más fácil entre ellos. Esto es especialmente importante para los estudiantes que se enfrentan a textos escritos en otras lenguas en espacios de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

Se observó que los estudiantes mantenían una actitud principalmente positiva hacia los estudios literarios. Se interesaban, positivamente, en todas las facetas que los textos les ofrecían, al punto de mostrar un fuerte interés, incluso, en los aspectos sociales, psicológicos e históricos de las obras propuestas:

A: Me hubiera gustado que pudiéramos estudiar un poema de la parte hispanoamericana para también ver un autor de la lengua española.

Quizás no todos los poemas pero sí meter uno por ahí y analizarlo, porque cada poeta escribe de manera diferente y en cada lengua va cambiando toda la percepción.

A: Llegué muy motivada al curso esperando entender las novelas y cuentos a partir de lo mental, lo afectivo, cosas así, que si los movimientos políticos y las ideologías de los países, la geografía de los países, cosas muy de las culturas anglosajonas, pero lo que vi o el tratamiento de los temas era más de pasada, faltaba como fondo, no sé cómo decirlo, ¿ya?

No obstante la orientación del curso no les permitía saciar sus expectativas académicas. Al respecto, se hizo evidente la necesidad de promover lecturas más polifacéticas de los textos, individualmente y en grupos, siguiendo guías más abiertas. Faltó hacer ahínco en que los estudiantes ejercieran su libertad interpretativa.

Como se puede notar en la transcripción de las entrevistas, los estudiantes consideran que el componente sociohistórico es de especial importancia. Sin embargo, las observaciones en el aula permitieron comprobar que existe una falta de conocimiento sociohistórico, lo que dificulta el entendimiento de los textos estudiados. Prueba de ello encontramos las siguientes afirmaciones proporcionadas por las alumnas:

A: Pues en Idiomas Modernos un curso de literatura con aspectos culturales es fundamental, y si es posible a mi parecer deberían haber más cursos así, ya que la literatura es la expresión escrita de una determinada sociedad, entonces estamos estudiando la sociedad inglesa, y tienes que tener no solo las clases de gramática y de morfología y fonética sino que también tienes que añadir aspectos de la literatura y cosas de lo social e histórico, que es parte de su cultura y de su forma de ver el mundo. Por eso creo que hubiera sido provechoso enfocarse más en los aspectos culturales.

A: Yo creo que más que todo [el curso] se centraba en la morfología del texto y sus elementos discursivos... Más que todo era la forma en que estaban escritas las obras y luego sí el por qué está escrito eso. Al respecto, se nos decía, por ejemplo, veamos este cuento, ajá, cuál es la trama, por qué es el personaje principal, qué elementos estructurales y simbólicos hay..., y a veces, como al final, nos señalaba la importancia de investigar

por nuestra cuenta sobre lo cultural y lo sociohistórico, en la internet.

A: La interculturalidad es fundamental en un programa de lenguas modernas porque tienes que aprender no solo de tu propia cultura, sino aprender a aceptar otras culturas porque ya que estás aprendiendo una lengua aprendes toda la cultura que viene con ella. Es fundamental que uno comparta con otro su cultura, si estas aprendiendo una lengua tienes que aprenderte la cultura, ya que aprender una lengua sin cultura es aprenderte solo la gramática.

Fue significativo, para ilustrar la cuestión, que en la clase del 15 de abril de 2015, mientras la profesora trataba de relacionar aspectos como el “flujo de la consciencia” en Joyce y la construcción de los personajes en Hemingway y Wilde, interrogando a los estudiantes sobre las voces de los narradores y las intenciones estilísticas de Hemingway y Joyce, algunos estudiantes no entendían las experiencias planteadas por estos autores, como los aspectos psicológicos, la geografía de las ciudades y las alusiones políticas e históricas de las obras.

A: ¿Por qué se expresan los personajes de ese modo tan filosófico, profesora? o sea esos problemas o ideas son como diferentes, no ven igual a las mujeres a los amigos y a los padres, al menos deberían referirse a ellos de otro modo, más afectivamente, supongo, son un poco raros en sus expresiones, no sé, el punto de vista que tienen de todo, del mundo. Parecen como si les importaran otras cosas muy distintas a las nuestras.

En cuanto a sus percepciones y dificultades, la mayoría de los estudiantes tenían una visión positiva de los estudios literarios, de su inclusión en el Pensum, sin embargo expresaban varias preocupaciones y dificultades que experimentan a la hora de tener que analizar las obras tratadas, específicamente en relación con la extensión de los textos, la complejidad del contenido y el reto de identificar los aspectos sociales, culturales e históricos. Esto, de acuerdo con el estudio realizado por Alvstad y Castro (2009), pone en peligro a la literatura, puesto que va a depender del profesor, de sus estrategias de enseñanza, de su experiencia literaria y de los requisitos de los programas de estudio de la universidad. A lo largo de las observaciones y los análisis de los estudiantes, estos señalaron que seguían la orientación de la profesora por medio de

dichas pautas de lectura, con lo cual, esa orientación muy estructurada no era completamente favorable, ya que no les permitía a los estudiantes la libertad de proponer sus propias interpretaciones.

Luego de todo este recorrido, se extraen dos categorías centrales que buscan arrojar luces a nuestras preguntas iniciales de investigación, las cuales recuperamos en este momento con el fin de poder determinar sus posibles respuestas:

- ¿Qué aspectos culturales presenta y problematiza la profesora del curso Introducción a la literatura del inglés, en un Plan de Idiomas modernos de una universidad de los andes venezolanos?
- ¿Cómo aborda los aspectos culturales la profesora del curso de Introducción a la literatura del inglés en un programa de idiomas modernos de una universidad de los andes venezolanos?

Las categorías que mejor se ajustarían a estas preguntas serían, entonces: la de los (1) Aspectos culturales tratados durante el curso y la del (2) Modo de abordarlos. A continuación, interpretaremos cada una de estas dos categorías teniendo en cuenta los documentos recabados y nuestras observaciones, las cuales, además, se hallan sostenidas sobre los previos Cuadros de análisis de Descripción y Evaluación.

4.5.1.

Aspectos culturales

Acto seguido, se presenta la evidencia de dos extractos, uno correspondiente al Pensum y el otro al Programa sinóptico, con el objeto de contrastar ambos documentos a partir de sus direccionamientos y, así, poder mostrar en las Observaciones los contrastes hallados entre uno y otro, desde las temáticas trabajadas durante el curso.

A.

Pensum

“Consciente de los retos que imponen las condiciones de un mundo cada vez más integrado y **multicultural**, la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de los Andes se siente llamada a colaborar con el

avance de Venezuela a través de profesionales que posean los conocimientos y las destrezas requeridos para facilitar este proceso”.

“La misma creación de la Escuela de Idiomas Modernos y de su Licenciatura en Idiomas Modernos es una respuesta a las nuevas necesidades y a los cambios que impone la intensificación de las relaciones **internacionales** de Venezuela”.

“La Licenciatura en Idiomas Modernos de la ULA se ocupa de fomentar, cimentar y profundizar las **competencias lingüísticas, culturales y comunicacionales en la lengua española** y en por lo menos dos lenguas extranjeras modernas con el fin de dotar al país de profesionales que contribuyan a **difundir dichas lenguas y culturas** y a establecer una eficaz comunicación entre Venezuela y otras naciones”.

“El Plan de Estudios está diseñado para brindar una **formación humanística integral combinada con el estudio de las lenguas extranjeras y de las culturas de los pueblos que las hablan**”.

“El licenciado en Idiomas Modernos es un profesional trilingüe que domina la lengua española y dos lenguas extranjeras modernas al igual que conoce sus **manifestaciones culturales**, con el fin de dotar al país de **profesionales que contribuyan a difundir dichas lenguas y culturas**, y está capacitado para facilitar los intercambios culturales, científicos y comerciales entre personas e instituciones de países extranjeros: A tal fin el egresado de Idiomas Modernos:

Establece, evalúa y respeta las afinidades y diferencias entre **su propia lengua y cultura** y las de los pueblos que hablan las lenguas que dominan”.

B.

Programa sinóptico

En el curso introductorio presente los estudiantes tendrán un primer contacto con la literatura escrita en el idioma inglés, por lo que se les ofrece un recorrido general por los principales géneros de esta literatura: novela, cuento, poesía y teatro, al tiempo que se les brinda las herramientas necesarias para que puedan leer las obras de forma más crítica y profunda. En

esta asignatura se da a los estudiantes práctica en el estudio detallado de textos literarios en el idioma inglés; se hace énfasis en la relación entre contenido y expresión (idioma, técnica, estilo). El curso versa sobre la revisión de varios **autores de renombre** de los siglos XIX, XX y XXI en los diferentes países donde se habla inglés.

C.

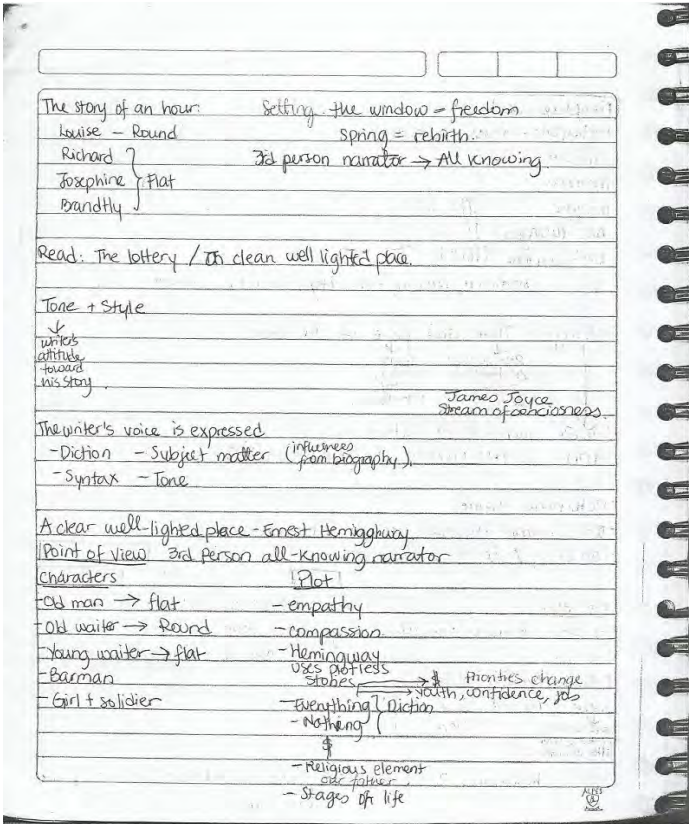
Observación

Como podemos notar, a partir de estos dos documentos y las observaciones realizadas durante el desarrollo del curso, existe una clara contradicción entre los intereses del Pensum y los del Programa sinóptico, viéndose reflejada en el énfasis que da la docente al curso, el cual sigue los lineamientos del Programa y no los del pensum. Su iniciativa pedagógica apunta más a una visión alta de cultura, que subraya los vicios que conlleva una visión popular de cultura, como son las barreras culturales, explicadas más arriba. Por otro lado, en la práctica, la docente va en contravía del Programa sinóptico mismo, al presentar a los estudiantes obras literarias que sólo se circunscriben a EUA e Inglaterra, soslayando otras culturas también de habla inglesa. Esto se evidencia cuando ella efectivamente trabaja “autores de renombre” de habla inglesa, ya sea de EUA y de Inglaterra y de los siglos XIX, XX y XXI, como Truman Capote, Ernest Hemingway, John Berendt, HG Welles, Silvia Platt, Oscar Wilde, entre otros, revelando esto el reconocimiento de lo clásico y la afirmación de lo perenne (Imagen 4).

En el mismo sentido, la profesora en la entrevista revela los temas que trabaja en clase, mostrando su complacencia con el Programa, el cual se enfoca en el estudio de la teoría literaria y sus aspectos, como los géneros y las corrientes, todo con el fin de formar a los estudiantes teóricamente para asignaturas de literatura, seminarios o cursos magistrales, de mayor nivel, veamos:

Como tal el programa me parece que está supercompleto, y de hecho lograr trabajar con los cuatro **géneros literarios** es, es bien ambicioso, el hecho de haberlo logrado este semestre que pasó fue un éxito total, me gustaría incluir más tiempo para discutir sobre **teoría literaria**, hablar realmente acerca de cada **corriente**

Imagen 4. Extracto de notas de cuaderno



de interpretación de literatura, eso sería genial porque le daría más, más base teórica aún al trabajo que pueden lograr hacer los estudiantes cuando lleguen a Literatura I, II o III..

Para ilustrar más este punto, se describe una parte de la clase del 27 de abril de 2015. En la primera clase sobre el género de la Poesía, la profesora dedica la clase a sus aspectos analíticos, sostiene que “la poesía es el género más antiguo en la literatura”, y, citando a Paul Valery, comenta: “la poesía es a la prosa como el baile es al caminar”, luego describe sus rasgos: “elaborada, compleja, implícita, sugestiva, hay una elección específica de las palabras, hay rima y ritmo y versificación”; además, incentiva a los estudiantes a interrogarse a partir de la poesía por cuestiones como: ¿qué noto a partir de este poema? ¿Qué es extraño

o peculiar en él? ¿Qué palabras nuevas veo? O ¿qué palabras, que ya son familiares, identifico en nuevas situaciones? La profesora luego pregunta quienes leen poesía, y una estudiante responde que ella lee a Pablo Neruda y a Verlaine, la profesora la felicita, luego les muestra a través del *video beam* un poema de Billy Collins y les pide que lo lean para ver qué significa literal e implícitamente, posteriormente les explica que los poemas están divididos en estrofas (*stanzas*), que tenemos que tener en cuenta todas las diferentes formas en las que un autor organiza el poema cuando lo leemos, a lo que discuten las ideas de que el autor puede querer expresar estrofa por estrofa, entonces un estudiante responde que “ello significa que un poema está vivo”. La profesora indica que hay tres elementos que nos pueden ayudar a analizar la poesía: el uso del lenguaje figurativo, el sonido y la métrica; menciona los siguientes tipos de poesía, toma la poesía lírica, la define y la clasifica como oda, soneto, elegía e himno, luego los estudiantes leen el poema “I carry your heart with me” de E. E. Cummins, y discuten el significado. Ella afirma literalmente: “primero analizamos cómo está escrito el poema, no existe una interpretación errada del poema pero ustedes tienen que tener argumentos para su interpretación que provienen del poema, el tono del poema y la biografía del autor”. La profesora les explica posteriormente qué es la poesía dramática, propone leer a Silvia Platt, comenta algunos aspectos de su biografía (“tuvo una vida dramática, sufrió de depresión y otros problemas psicológicos y por último se suicidó”), y finalmente les dice a los estudiantes que para la próxima clase tienen que exponer sobre el lenguaje figurativo y las diferentes formas de poesía, v. gr. deben explicar qué es una metáfora mediante una exposición de 10 minutos y proporcionar algunos ejemplos, les asigna los temas a los estudiantes, los cuales deben exponer en grupos de 3 y los temas propuestos serán la métrica, el Haikú, el ritmo, el tono, el estilo, la hipérbole, la metáfora, el símil, la comparación, etc. Y da por terminada la clase. Esto muestra los aspectos que realmente trabaja en el curso y el enfoque estrictamente de análisis literario que le da al mismo.

4.5.2.

Modo de abordar los Aspectos culturales

A continuación, se presentan dos evidencias textuales, uno del Programa sinóptico y otro correspondiente a la Entrevista realizada con la profesora, con los cuales se busca mostrar en la observación posterior algunos puntos críticos sobre la manera de abordar los posibles aspectos culturales que trabaja la profesora a lo largo del curso.

A.

Programa sinóptico

Contenido

En esta asignatura se da a los estudiantes práctica en el estudio detallado de textos literarios en el idioma inglés; se hace énfasis en la relación entre contenido y expresión (idioma, técnica, estilo). El curso versa sobre la revisión de varios autores de renombre de los siglos XIX, XX y XXI en los diferentes países donde se habla inglés.

UNIDAD 1: la novela

- **Objetivo terminal:** que el estudiante conozca y se familiarice con los principales manifestantes de la novela escrita en lengua inglesa de los últimos siglos.
- **Objetivos específicos:** Discutir las biografías de los principales novelistas de la literatura anglosajona, como Truman Capote, HG Wells, John Berendt, Sylvia Plath, Annie Barrows, Mary Ann Shaffer, Don DeLillo entre muchos otros.
- **Contenidos conceptuales:** Enriquecer el vocabulario en la lengua inglesa a través de la lectura de textos literarios. Enriquecer y fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes a través del análisis de la literatura.
- **Contenidos procedimentales:** Leer y analizar una novela durante el semestre, la cual será elegida libremente por los estudiantes a partir de una selección previa realizada por el docente.
- **Contenidos actitudinales:** Actividades enfocadas en desarrollar la capacidad de análisis e interpretación a través de discusiones grupales y de la realización de ensayos críticos literarios sobre los temas discutidos en clase.

Unidad II: El cuento

- **Objetivo terminal:** que el estudiante esté en la capacidad de realizar un análisis crítico literario profundo de un cuento escrito en lengua inglesa.
- **Objetivos específicos:** Reconocer y analizar los diferentes elementos del cuento: el narrador, los personajes, el entorno, el estilo, la ironía, los símbolos, entre otros. Relacionar la vida y obra del autor con la obra específica que se está analizando.
- **Contenidos conceptuales:** Enriquecer el vocabulario en la lengua inglesa a través de la lectura de textos literarios. Enriquecer y fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes a través del análisis de la literatura y de las discusiones orales en el salón de clases.
- **Contenidos procedimentales:** Leer una selección de cuentos de varios autores tanto británicos como estadounidenses incluyendo a Kate Chopin, Ernest Hemingway, Sandra Cisneros, Anton Chejov, Edgar Allan Poe entre muchos otros.
- **Contenidos actitudinales:** Actividades enfocadas en desarrollar la capacidad de análisis e interpretación a través de discusiones grupales y de la realización de ensayos críticos literarios sobre los temas discutidos en clase.

Unidad III: La poesía

- **Objetivo terminal:** Sentar las bases de conocimiento y análisis de la poesía escrita en lengua inglesa, para que el estudiante continúe sus estudios en el área.
- **Objetivos específicos:** Que el estudiante sea capaz de leer y analizar poemas escritos en lengua inglesa desde los puntos de vistas lingüístico y simbólico.
- **Contenidos conceptuales:** La persona en el poema, el significado literal, la rima, el ritmo, el lenguaje figurativo.
- **Contenidos procedimentales:** Se leerán y analizarán una selección de poemas de varios autores, tanto británicos como estadounidenses, incluyendo a Robert Frost, Christina Georgina Rosseti, entre muchos otros. Se prepararán lecturas de poemas en la clase.

- **Contenidos actitudinales:** Actividades enfocadas en:
 - › Mejorar la producción oral y escrita en lengua inglesa a través de la lectura, discusión y análisis de textos literarios.
 - › Enriquecer el vocabulario en la lengua inglesa a través de la lectura de textos literarios.
 - › Desarrollar la capacidad de análisis e interpretación a través de discusiones grupales.

Unidad IV: El teatro

- **Objetivo terminal:** Sentar las bases de conocimiento y análisis de obras de teatro escritas en lengua inglesa, para que el estudiante continúe sus estudios en el área.
- **Objetivos específicos:** Que el estudiante sea capaz de leer y analizar obras de teatro escritas en lengua inglesa desde los puntos de vistas lingüístico y simbólico.
- **Contenidos conceptuales:** Elementos de una obra de teatro, lectura de una obra de teatro, principales figuras del teatro de lengua inglesa.
- **Contenidos procedimentales:** Se leerán las obras de teatro “Crimes of the heart” de Beth Henley y/o “The importance of being Earnest” de Oscar Wilde en clase y en casa.
- **Contenidos actitudinales:** Actividades enfocadas en:
 - › Mejorar la producción y escritura en lengua inglesa a través de la lectura, discusión y análisis de textos literarios.
 - › Enriquecer el vocabulario en la lengua inglesa a través de la lectura de textos literarios.
 - › Desarrollar la capacidad de análisis e interpretación a través de discusiones grupales.

B.

Entrevista

P: Usé ensayos y exposiciones. El objetivo del ensayo era medir el conocimiento teórico, la posición del estudiante con respecto a un tema y evaluar si efectivamente hubo una lectura analítica de cada texto. En cuanto a las exposiciones, la idea era hacer una actividad de apren-

dizaje colaborativo en cuanto a los aspectos formales de la poesía como género literario. Sobre todo porque como son cosas sencillas, quería hacer algo más dinámica con los estudiantes que fuese más allá de solo consultar la métrica o las figuras literarias.

P: Ahora bien, eh, el objetivo primordial de este curso de literatura en particular como está especificado en el programa, si no me equivoco, es para que el estudiante de Idiomas Modernos, se familiarice con las manifestaciones literarias de los distintos géneros, es decir, poesía, ensayo, cuento, novela, pieza teatral, y por ende se apropie del conocimiento de estos géneros literarios en el idioma meta, en este caso el inglés, ok, en la lengua extranjera que está estudiando. El objetivo aparte de la apropiación de este conocimiento, como te lo respondí en la pregunta anterior, es que el estudiante pueda construir el significado completo de lo que es estudiar una lengua, no solamente estudiar los equivalentes, la gramática, el uso, sino esa visión de sociedad que tienen los anglosajones, y una de sus representaciones más apropiadas para esto es la literatura que refleja, si se quiere, cómo vivían, cómo viven, y cómo pensaban los hablantes nativos de esta lengua, ok (¿?); en el programa también, si no me equivoco, dice que otra de los objetivos es que el estudiante enriquezca su nivel de lengua a través de la literatura. Yo, como... como docente, y como alguien que ha estudiado acerca de, de las lenguas te podría decir que esto es como un proceso cíclico y recursivo, es decir, el estudiante aprende la lengua a través de la literatura y aprende la literatura a través de la lengua, es.. una cosa alimenta a la otra, y eh, además de que se apropia del vocabulario, de las estructuras, del uso, de la pronunciación, de la entonación, porque todos esos aspectos están incluidos dentro de la clase, este al mismo tiempo, este, lleva el aprendizaje de la lengua un poquito más allá..., aprende sobre figuras literarias, ok (¿?) metáforas, símiles, eh, y todas estas, y todos estos recursos de los que se valen los escritores, eso quiere decir que el estudiante después de que sale de los tres niveles de literatura o cuatro, si, si elige irse por investigación lingüístico literaria tiene un nivel de lengua mucho más competente y mucho más profundo que cualquier persona que estudie un inglés como lengua extranjera sin tener a la literatura como un complemento, ok (¿?).

P: El estudiante de Idiomas, al mismo tiempo, como se puede leer en el perfil del egresado, verdad, es, es alguien que está en la capacidad de facilitar o ayudar en la comunicación de dos entes, una persona que está formada en literatura, que leyó a Charles Dickens y entiende que, que es lo que fue el proceso de la Revolución Industrial en Gran Bretaña mientras se expandía como imperio y todo lo que le sucedía a esa sociedad en aquel momento, puede fácilmente hacer una relación entre eso y el estado, y la forma en que se comportan, este, los británicos, por ende, es un buen comunicador porque no va a juzgar las actitudes o la forma de ser de las personas que hablan esta lengua como hablantes nativos, por supuesto todo esto debe ser, eh, guiado, eh a través de estrategias pedagógicas apropiadas que le den al estudiante la oportunidad de darse cuenta, de que la cultura es la lengua y la lengua es parte de la cultura.

C.

Observación

A partir de los anteriores textos, y centrándonos especialmente en los Contenidos actitudinales, puede notarse el marcado interés de la profesora por potenciar algunas habilidades en los estudiantes tales como: el análisis e interpretación literaria, el enriquecimiento del vocabulario, el mejoramiento de la producción oral y escrita, en el idioma meta, inglés, y la búsqueda de espacios que propicien la discusión en clase. Al respecto, la profesora se apoyó en actividades tales como las exposiciones y la escritura de ensayos, los cuales buscaban medir la lectura analítica y los aspectos formales de los géneros literarios. En este sentido, la profesora se concentró en los aspectos estructurales de las obras literarias y solo trató escasa y tangencialmente los aspectos culturales, pese a subrayar la importancia que merece trabajar un curso de literatura en inglés teniendo en cuenta la relación dada entre lengua y cultura y la necesidad de la interculturalidad para facilitar la comunicación entre personas de distintas culturas.

P: Sí, definitivamente se puede desarrollar una aproximación intercultural en los estudiantes a través de la literatura, de eso no queda la menor duda, es inevitable que el estudiante compare su literatura con

la literatura de la lengua meta que es la que empieza a estudiar, este y justo en ese momento está el profesor, el docente para guiarlo en lo que puede ser una interpretación intercultural apropiada.

Además, la profesora es consciente de que el docente debe constituirse en una guía necesaria para involucrar a los estudiantes en una formación lingüística y cultural a la vez, en la que se resalte esta relación desde una perspectiva intercultural. Reconoce, así mismo, el entusiasmo de los estudiantes por conocer acerca de esa relación y sus manifestaciones en la vida real, pero como la profesora se enfoca en los elementos de análisis estructural de las obras literarias, consigue que ellos no logren o pierdan el interés en la literatura, quienes probablemente esperan se vincule a sus vidas cotidianas.

P: ...te puedo decir que [los estudiantes] si se interesan por el aprendizaje de la cultura anglosajona, la mayoría siente curiosidad por saber acerca de la integración lengua y cultura y las manifestaciones sociales de la lengua. Obviamente, como docente uno espera que ese interés se mantenga en el tiempo y que se vuelva independiente, sin embargo a pesar de las oportunidades que trata uno de proveerles no siempre se logra. Siguen existiendo estudiantes que no se preocupan por leer aparte de lo que se asigna en clase y además manifiestan su disgusto por la literatura –o por alguno de sus géneros– sin tapujo. Sí se interesan por el perfeccionamiento de la lengua y la gramática, sin embargo, en las clases de literatura, poco hace preguntas acerca de estos aspectos.

Por lo anterior, Fish (citado en Coenen, 1992) considera que es fundamental fomentar y potenciar en el estudiante su competencia literaria, porque le permite crear lazos entre su mundo lingüístico-cultural y el de otros:

El lector con competencia literaria es capaz de entablar una comunicación con la literatura. El contenido de esta comunicación puede ser muy diverso, pero al menos se satisface el requisito de que el lector sea capaz de construir la coherencia textual. Esto implica la construcción de dicha coherencia para mejorar la comprensión, la observación de la diferencia y la coherencia entre textos, la capacidad de relacionar el texto con el mundo (la sociedad y el mundo personal del autor) y, por

último, relacionar el juicio personal de la obra con el de otros lectores. [...] La actitud del lector literario se caracteriza por una voluntad de invertir en la lectura y tener una mente abierta respecto a las perspectivas inusuales y marcos de referencia (p.73).

Adicionalmente, se señala que aunque la profesora manifiesta un claro interés por la relación entre los aspectos culturales y el estudio de las lenguas, se limita a trabajar los aspectos formales de la lengua y la literatura, en el mismo sentido, no genera al interior de las clases ninguna discusión alrededor de los aspectos culturales ni fomenta la exposición de los diferentes puntos de vista de los estudiantes acerca de los obras, en las evaluaciones mismas y las asignaciones para el hogar, pues orienta las evaluaciones desde unos parámetros formales para analizar las obras. Como evidencia mostramos, acto seguido, un documento que la profesora les proporcionó a sus estudiantes como guía para la elaboración de las explicaciones de los poemas que debían trabajar durante el curso, y un Asignación para el hogar consistente en realizar un ensayo acerca de la naturaleza de la literatura:

Al respecto, cabe señalar, que la profesora solo en escasas ocasiones hacía alusiones a distintos aspectos culturales (cuatro sesiones), y de modo aislado, relacionados con las obras literarias trabajadas, y cuando lo hacía, asumía la doble visión popular de cultura denominada, *set o traits* y *High civilization* (Obando y Collier); se recuerda, que la primera se refiere a la alta importancia que se le otorga a un conglomerado de elementos (moda, cine, gastronomía, inventos científicos) pertenecientes a la cultura del mundo occidental, una sobreestimación de “la acumulación del mejor conocimiento” de ese mundo, y el otro punto de vista, apela a una serie de elementos informativos que brindan una visión generalizada de las culturas, es decir, las asume como un listado de eventos históricos. La primera visión de cultura se evidencia en los Contenidos y Objetivos del Programa sinóptico, en la Entrevista y en el desarrollo de las clases, y la segunda se evidencia, en una sesión en la que los estudiantes leyeron la pieza teatral “*The importance of being Ernest*” [La importancia de llamarse Ernesto], en la alusión que hizo respecto al contexto histórico vivido durante esa época, la época Victoriana. Explicaba, por ejemplo, que Oscar Wilde nació en 1854 y murió

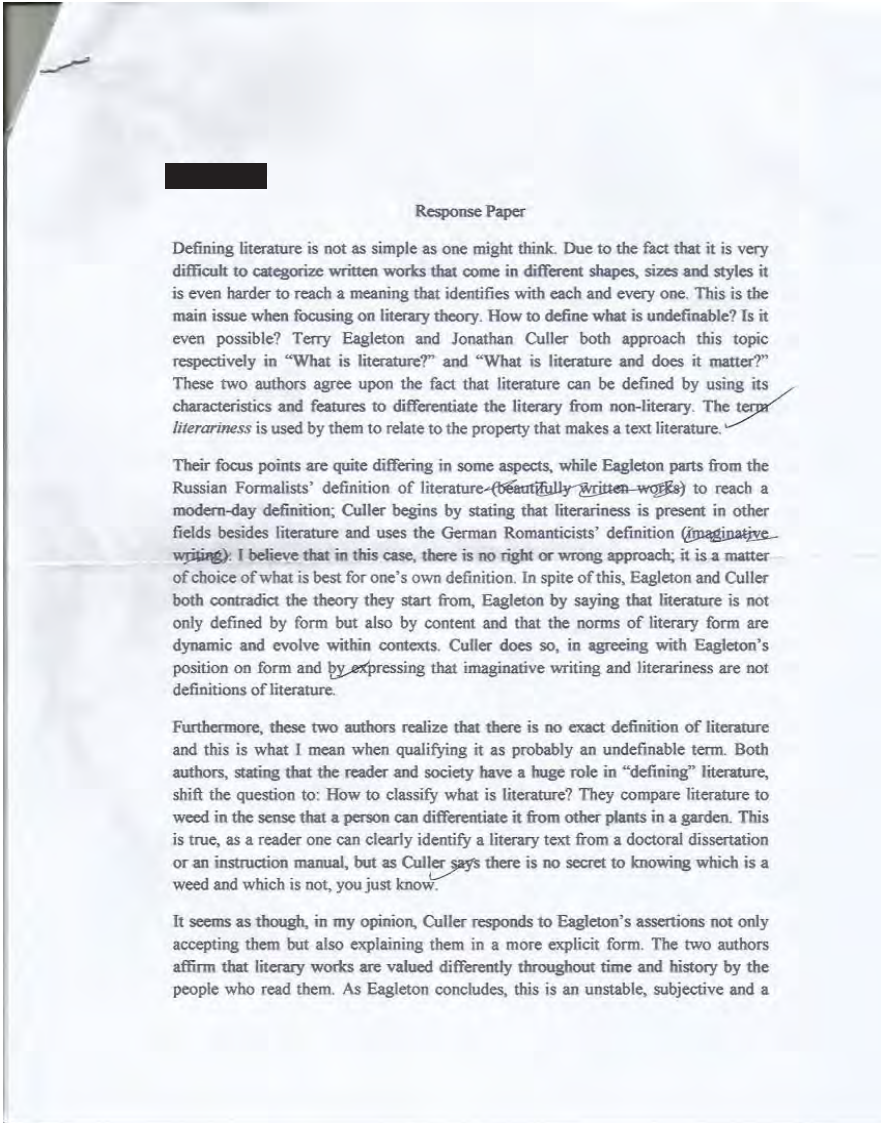
Cuadro 9. Material sobre elaboración de explicaciones entregado por la profesora.

Questions to explicate [Preguntas para una explicación]

The following are questions you can ask about any poem you encounter. Remember, however, that not all of the questions will apply to every poem you read, and also that you do not have to write about *every* answer to every question.

1. Who is the speaker? Is it the poet or a character/persona the poet takes on? What is the tone of voice adopted? Can you detect any irony? How precisely is the speaker defined? (Note: You should refer to the speaker as “the speaker” and not as “the poet,” even if the voice seems to be the poet’s own.)
2. Who is the speaker’s audience? Does the audience help to define the speaker?
3. What is the poem’s literal meaning?
4. What is the poem’s theme? Is the theme stated explicitly or implicitly?
5. What is the poem’s structure? Does it develop in a straightforward manner to a logical conclusion? Is there a shift or turn in its development? How is the shift indicated? Why does a shift take place?
6. How is the poem organized? How does its organization contribute to the development of the poem’s subject or theme?
7. What is the poem’s meter? How does it contribute to the development of the poem’s subject or theme? Are there any strategic points where the poem breaks with its rhyme scheme? Why?
8. What is the poem’s rhyme scheme? How does it contribute to the development of the poem’s subject or theme? Is there any evidence of internal rhymes, slant rhymes, etc?
9. Do the lines end with a completion of a thought or closed punctuation (i.e., are they end-stopped)? Or do the lines flow without pause, from one to the next (i.e., are they enjambed)? If enjambed, does it occur from one couplet to the next, one quatrain to the next, etc?
10. How would you characterize the poem’s language or diction? What effect does this choice of language have on your response to the poem and its speaker?
11. What imagery is developed in the poem? Does the poet use metaphor, simile, personification, etc? Does he/she use symbolism? Considering the poem’s subject matter, are these images obvious ones, or are they unusual and unexpected? Do they contribute to the poem’s subject or theme? If so, how?
12. Is there any evidence of repetition, alliteration, onomatopoeia, or other sound effects in the poem? What do they contribute?
13. Is there any significance to the placement of words in the poem? Is the rhythm of any particular words or lines noteworthy?
14. Is there any significance to the poem’s punctuation or the capitalization and spelling of words? (Note: These features are often the result of modern editing and not original to the author)

Imagen 5. Ensayo de reacción presentado por una de las participantes



product of value-judgments matter. Culler confirms this, but also gives more insight by adding that the role of convention, the context where it is found and the attention a text demands; lead a society to treating a work as literature. Not only that, Culler also expands on Eagleton's text. He introduces the fact that literature has properties and features that distinguish it. All these help us in trying to classify a work as literature.

To conclude I can say that even though both ^{try} texts refer to the same topic (trying) to reach a definition of literature, their comprehension is up to the reader and his/her preferences. On one hand, Eagleton's is an essay type text that explains its ideas fluently and cohesively through examples, something that I personally like (despite the fact that in my case it was difficult to understand the mostly British examples). On the other hand, Culler's text was easier to understand and to separate because it was structured with captions, numbers, and subcategories. These helped me focus on what the author wanted me to grasp. In the end, both texts lead us to the same conclusion: there is no objective and general definition of literature. Instead, I now consider it as a category created, modified and defined by what society classifies as it and, since society is dynamic so is what it considers as literature.

I enjoyed your paper even though it doesn't really follow the pattern of a response essay.

en 1900, fue capaz de burlarse de la época Victoriana (1837-1901) a través de *La importancia de llamarse Ernesto* (1895). Más puntualmente, la profesora, en la sesión del día 22 de junio, le señalaba a sus estudiantes lo siguiente: “recuerden que era la época victoriana en el Reino Unido, que era un reino poderoso porque tenía colonias alrededor del mundo, que hubo una revolución agrícola e industrial, que las leyes decían que las mujeres eran una propiedad de sus esposos, los núcleos familiares eran patriarcales, que el deber de ellas era servir a su casa y sus hijos, en las clases medias y altas, todo esto se veía, por supuesto, reflejado en la literatura, y algunas [obras literarias] eran una burla de estas costumbres, por ejemplo, obras como “*Sense and sensibility*” (Sense y sentimiento), *Jane Eyre*, *Withering heights* (Cumbres borrascosas)...”; luego acotaba: “la clase trabajadora también se presentaba en la literatura, como por ejemplo en Charles Dickens, que escribía especialmente desde esa perspectiva obrera, los niños trabajaban durante doce horas, y como pueden ver, existían dos mundos muy diferentes, por ejemplo en *Jack the ripper*, Jack empezó a matar prostitutas que según una leyenda lo hacía auspiciado por el gobierno para matar esa plaga”. Luego, continuaba con el análisis de los personajes y las características del género. En la imagen 6 mostramos unos apuntes de una de las estudiantes y en la imagen 7 se muestra una foto del tablero.

4.6.

REFLEXIONES

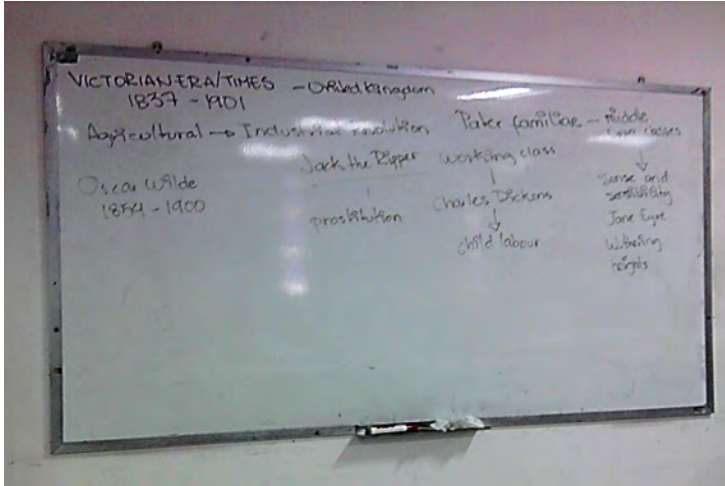
El análisis detallado de los datos que arrojó nuestro estudio de caso, a la luz del concepto de interculturalidad, ha servido para destacar varios fenómenos complejos que encubrían tanto el Pensum de la carrera en Idiomas Modernos como el Programa sinóptico. Ha quedado claro, para comenzar, que mientras el Pensum planteaba en la Introducción una visión positivamente intercultural, el resto del documento no lo hacía; esto debe decirse porque sólo así se explica el inicio de una serie de incompatibilidades y contradicciones en el desarrollo del curso observado, pues, en términos curriculares y muy amplios, todas las asignaturas que presente un Pensum de estudios, cualquiera que sea, constituyen la materialización de sus intenciones y perspectivas.

Imagen 6. Notas de cuaderno referidas a la época Victoriana

Read Act 1 the importance of being earnest - use of lan.
 Oscar Wilde → Victorian times, England → look into historical context - Role of men.
 'Anyone lived in a pretty poor town in the country' → Role of women.
 Analyze - man → ways of analysing the play.
 Moore - woman
 Someone + everyone's = people of the town.
 Narrative poem → love story commitment = marriage.
 Victorian role.
 → wants more marriage → out of the nation.
 Lady Bracknell The importance of being Earnest → trivial comedy.
 Bracknell Act 1
 Lane, Algernon, Jack 1891-1901 Edward era →
 Bunbury Ernest → Ernest's behavior is ridiculous.
 Is marriage so demoralising? Bunburyist.
 'Give never marry the one they did with'.
 Working husband = washing one's clean linen in public.
 In married life → is coupling + 2 is none.
 They can't be encouraged.
 French accepted.
 Ernest → name = love.
 Engagement → women can't accept.
 Education produces an effect substance → danger to
 to lose 1 point = nulliforce → carelessness.
 'All women become like their mother's that is they imitate them'.
 John: That's his? → sociality → remember Sandalwood
 cigarette case.
 Earnest — Ernest English literature.
 social humour deadpan face.
 serious.
 Read Acts II + III

Victorian era → Jack the Ripper → prostitution.
 Role of women → women as properties of their father/husbands.
 → upper classes.
 Love and sensibility
 The importance of being Earnest → mockery of Victorian morals
 literary rights → hypocrisy.
 Working class → Charles Dickens (Obedient).
 Oscar Wilde: 1854-1900 Dublin
 1895 → The importance of being Earnest (Alfred Douglas).

Imagen 7. Fotografía del pizarrón respecto a la época Victoriana



La idea original de fundar una Licenciatura en Idiomas Modernos, se recuerda, se basaba en la necesidad de proyectar ciudadanos venezolanos capaces de afrontar los nuevos retos que abría un mundo cada vez más globalizado, cada vez más interrelacionado. Frases como un “mundo cada vez más integrado y multicultural”, la “ampliación de las actividades internacionales de Venezuela”, ayudar a “colaborar con el avance de Venezuela” y, parafraseando, “dotar al país de profesionales que difundan las lenguas y las culturas, para ayudar a establecer una comunicación más eficaz entre Venezuela y otras naciones”, sintetizan perfectamente el sentimiento original de un Plan de estudios que pretendía la edificación, fortalecimiento y proyección de un grupo social que pusiera a Venezuela de cara a otras naciones, de cara al mundo, fundido en un crisol de culturas con múltiples tonos artísticos, gastronómicos, étnicos, lingüísticos, científicos e ideológicos. Al respecto, lo que quedaba por pensar y revisar era el cruce transversal de esta exigente pero vanguardista Misión y Visión a lo largo de la malla curricular, a partir de cada una de las asignaturas, de tal modo que cada descripción de ellas y sus correspondientes puestas en marcha recuperaran el sentimiento original con que se había fundado al Plan de estudios, dando como resultado una propuesta homogénea y coherente.

Esta investigación ha decidido centrarse en una sola asignatura de la malla curricular del Programa de la licenciatura, *Introducción a textos literarios del idioma A (Inglés)*, con la intención de observar el tratamiento de los aspectos culturales que le daba la profesora, en su planteamiento personal del curso. El objetivo siempre ha sido seguir muy de cerca el enfoque cultural del curso, con miras a determinar el sentido de la relación entre lenguaje, cultura y literatura, entendiendo dicho “sentido” como la manera particular de interpretar dicha relación en un escenario igualmente particular de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

Desde la fundación de la carrera hasta la actualidad, se ha mantenido incólume la propuesta de trabajar la literatura escrita en idiomas extranjeros (la Introducción y las literaturas de los idiomas A y B) como elemento central para la formación de los estudiantes, bajo la premisa de vincular la poética literaria con el estudio de las lenguas española, francesa e inglesa, pero atendiendo usualmente, según las descripciones, a aspectos relativos al análisis y la teoría literaria. En nuestro caso, se ha observado que durante todo el primer semestre de 2015, la asignatura *Introducción a textos literarios del idioma A (Inglés)* se ha planteado en los mismos términos en que aparecía descrita en el Pensum, atendiendo a problemas relativos a la forma estructural de los relatos, aspectos de la sintaxis y semántica inglesa, léxicogramaticalidad, cuestiones de estilo y clasificación de Géneros. Se reproducía, entonces, la descripción de la asignatura pero no se hacía justicia a los objetivos medulares del Programa, con fuertes intensiones interculturales y socio-políticas.

Los documentos analizados y la observación en clase evidenciaron varias cuestiones: claro desconocimiento de los objetivos del Programa total, ambigüedad en las nociones de cultura, interculturalidad, multiculturalidad y biculturalidad, además de la noción de educación intercultural y un fuerte énfasis en los aspectos lingüísticos y literarios de los textos elegidos, que, dicho sea de paso, respondían a una visión popular de cultura: *high civilization*. Frases como la “revisión de varios autores de renombre del siglo XX”, “movimientos y autores pertenecientes al periodo considerado de interés para la literatura” y “la narrativa de ma-

yor relevancia” (explícitas en las descripciones de tres asignaturas de literatura en idiomas extranjeros, una de las cuales es la *Introducción*), exponen muy bien una óptica que continúa reproduciendo edades de oro y categorías de lo clásico, que sirven de argumento de autoridad para la elección bibliográfica y el modo de abordarlos. ¿Quiénes son los autores?: ¿Acaso Shakespeare, Hemingway, Dos Pasos? ¿Cuáles son los periodos a los que deben pertenecer los autores trabajados?: ¿la era Victoriana o el Romanticismo alemán?

Si no se plantea la literatura en escenarios de enseñanza/aprendizaje en lenguas extranjeras desde el horizonte de la interculturalidad, situación que demanda el conocimiento de distintas categorías referidas a la relación fecunda entre cultura, lengua y literatura, los lectores, en nuestro caso los estudiantes, pierden, para tomar un término de la lingüística, la lógica *pragmática* de los textos, es decir que no se formulan las preguntas que se interrogan por cuestiones extralingüísticas y que apuntan a fenómenos sociales y culturales como son los usos, las costumbres, las intenciones, las implicaturas, las convenciones e incluso las emociones y experiencias personales e históricas de la masa de hablantes. En otras palabras, los estudiantes pertenecientes a un curso panorámico de lectura de textos literarios en una lengua extranjera, y por ello de una cultura extranjera, demandan superar las investigaciones referidas exclusivamente a problemas de estructura y contenido, de vocabulario y corrección idiomática, y dirigir sus miradas a cuestiones pragmáticas como son los fenómenos interculturales, que vinculan al mismo tiempo aquellas otras cuestiones.

Las clases magistrales, entrevistas, exposiciones, métodos de evaluación y ensayos de los estudiantes, demostraron la iniciativa de la profesora de presentar los textos literarios, durante todo el semestre, desde el ámbito de la interpretación y el análisis literario, asumiendo los aspectos culturales sólo como referentes a tener en cuenta de forma paralela, como elementos fortuitos que llegaban a salvar la lectura de la interpretación abstracta o demasiado formal. Para ilustrar esto, a continuación presentamos dos evidencias. Una de las herramientas usadas por la profesora para evaluar a sus alumnos, la Rúbrica, enfatizaba en los siguientes ítems del cuadro 10.

Cuadro 10. Extracto de rúbrica usada por la profesora

Ideas y nivel de análisis	Supera las expectativas y desarrolla ideas de una manera excelente. Los lectores aprenderán algo de este fragmento de escritura.	No cumple con las expectativas de análisis. Puede incluir demasiado resumen de la trama o tantas citas que carece de análisis.
Organización	El plan de organización es tan claro, como lo es la tesis y el propósito del texto. La tesis es original e interesante.	El enfoque puede ser difuso o poco claro. Las oraciones y los párrafos no siguen un orden lógico.
Desarrollo y apoyo	Desarrolla sus argumentos de manera efectiva, lógica y original. Las afirmaciones están respaldadas por evidencias. Los párrafos están unificados, son coherentes y completos.	Puede faltar la tesis. Puede que se use muchas generalizaciones en lugar del análisis. Desarrollo insuficiente para los requisitos exigidos.
Estilo	Las frases son fluidas y entretenidas, es placentero leerlas. Están generalmente libres de errores, aunque pueden presentar un mínimo error en el texto.	Errores graves tales como empalmes de coma, fragmentos, oraciones fusionadas y problemas de concordancia oscurecen los significados y hacen que este escrito sea inconsistente con los estándares de escritura a nivel universitario. Un escrito de este tipo puede ser difícil y confuso para leerlo.
Técnica	Técnica (ortografía, uso y puntuación, tales como comas, punto y coma y apóstrofes posesivos, comillas y puntuación de títulos). Los textos estarán prácticamente libres de errores técnicos.	Contiene numerosos errores de gramática, ortografía y puntuación.
Audiencia	Tiene una comprensión clara de la audiencia tal como lo demuestra el uso del tono en el escrito y un nivel apropiado de dicción.	Serios problemas con el tono, la dicción y el sentido de la audiencia. Nota: Un escrito recibirá una "F" si es un plagio total o parcial.

Y la segunda, las exposiciones que realizaban los estudiantes durante el curso consistieron en presentar cada una de las figuras retóricas que la profesora les había indicado, también los tipos de poema como los Haikú. Las correcciones que hacía sobre las exposiciones versaban sobre la pronunciación. Abajo presentamos un ejemplo de una de las exposiciones realizadas por los estudiantes, que tenía por objeto presentar el concepto de Metáfora (Imagen 8).

Mientras que todas las exposiciones trataban sobre cuestiones estructurales de los relatos, elementos referidos a forma y contenido, no se realizaron presentaciones sobre aspectos históricos y culturales, así que, partiendo de una obra como “La importancia de llamarse Ernesto” de Wilde, hubiera sido interesante abordar dicha obra desde sus elementos políticos e históricos, la época victoriana, su arquitectura y arte reinante, el post-romanticismo y el realismo, la religión, el resurgir de la doctrina evangélica, y su economía, los movimientos obreros y sindicales y la revolución industrial. En otras palabras, un acercamiento más vivencial y desde el punto de vista real de los estudiantes, exposiciones referidas más propiamente hacia los aspectos culturales que los hacia elementos de análisis literario.

Puntualmente, un currículo inclusivo de lenguas extranjeras debe trabajar críticamente los contenidos, esto con la finalidad de que los estudiantes aprendan a ser intérpretes críticos de su sociedad. Para lo cual se deben de incluir en los programas de lenguas extranjeras todos los tipos de saber, incluidos los de la alta cultura del saber académico, para ser reconstruidos críticamente por los estudiantes. Esto implica que la selección de estos contenidos debe de ir más allá de la tradición selectiva del conocimiento de la cultura dominante y recoger una gama más amplia de opiniones y voces.

Como afirma Pérez Gómez (2008), “es mejor enfocar la enseñanza sobre las diferencias culturales, desde la perspectiva de que todo el mundo tiene una cultura, que todas las culturas son valiosas y merecen respeto y que esta diversidad enriquece el conocimiento” (p. 42). De acuerdo con este autor la selección de los contenidos de un currículo debe ser tan amplia que ayude a que los alumnos y los docentes eviden-

Imagen 8. Imágenes de una de las resentaciones hechas por los estudiantes

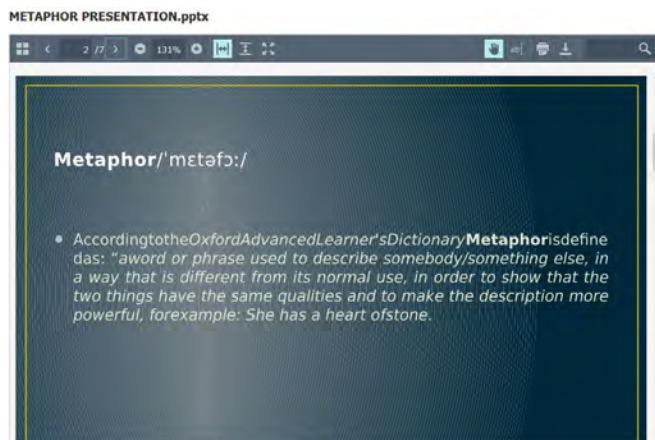
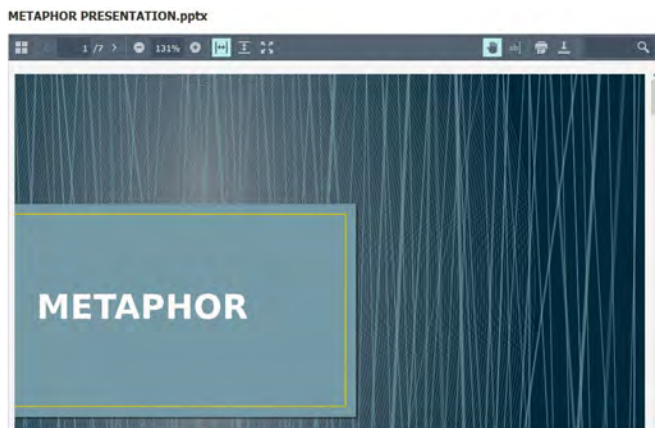
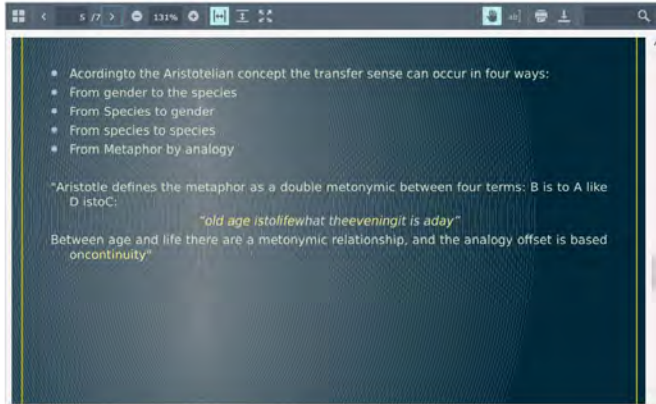
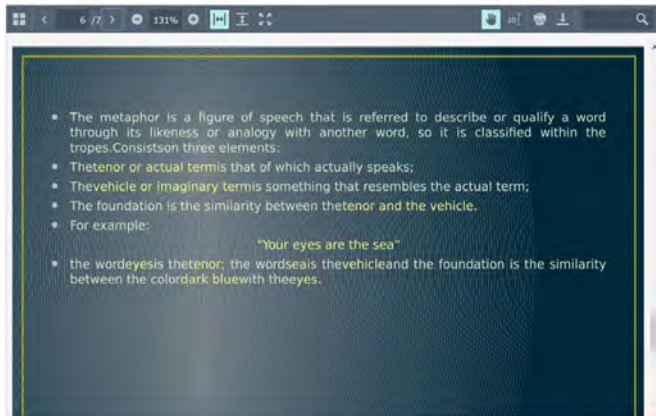


Imagen 8. Continuación

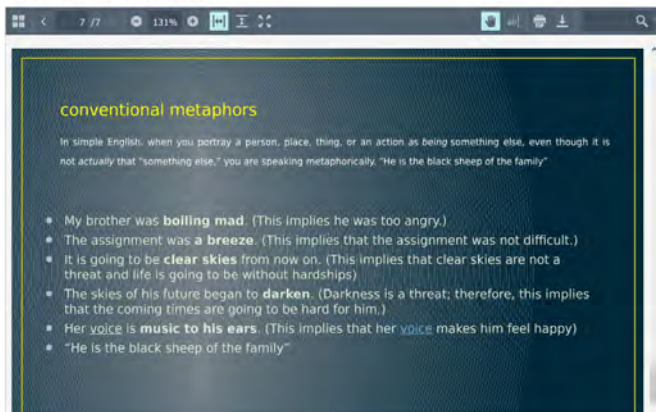
METAPHOR PRESENTATION.pptx



METAPHOR PRESENTATION.pptx



METAPHOR PRESENTATION.pptx



temente, construyan el significado y no solamente sean consumidores de la cultura. Por lo que este autor sugiere que se debe reflexionar sobre los acontecimientos y problemas cotidianos, así como se debe favorecer el estudio de temas o cuestiones que los alumnos no analizan normalmente y que, por lo general, son ignorados por los principales medios de comunicación.

El trabajo crítico de los contenidos en un currículo intercultural inclusivo sugiere, pues, una dinámica divergente, una visión del mundo que considera la cultura como un proceso y no como un producto. Por tal motivo se sugiere, a la hora de seleccionar los contenidos de un currículo, tomar en cuenta que:

- Existen valores comunes deseables que, tomados como metas, pueden encaminar a la construcción de visiones compartidas e ideales universales.
- Los contenidos específicos de cada cultura deben también trabajarse, sin caer en una obsesión sectorial.
- Se pueden establecer contenidos universales, como ejemplo de competencias interculturales, que posibiliten la comunicación intercultural.
- Se deben incluir contenidos que desarrollen el juicio crítico y la deliberación, como instrumentos fundamentales para construir ciudadanos interculturales.

El núcleo esencial de un currículo se encuentra precisamente en la manera en la cual se llevan a cabo las actividades o los proyectos de aprendizaje. Para este efecto, dentro de un currículo inclusivo deben predominar las estrategias basadas en el diálogo, el debate y la discusión, siempre apoyados y dinamizados por el profesor, ya que este tipo de actividades provocan un aprendizaje relevante, que pone en crisis el conocimiento personal y cultural y su progresiva sustitución por un saber más elaborado. Este tipo de actividades deben de servir para prevenir o, en su caso modificar los estereotipos negativos sobre otras culturas y fomentar así, actitudes positivas hacia la diversidad cultural. Es importante recordar que:

- Las actividades estimulan la participación activa de los estudiantes mediante investigaciones, observaciones, etc.; y no se limitan a las actividades pasivas como: el llenado de ejercicios de los libros de textos, la redacción de textos con temas cerrados, el llenado de cuestionarios del software educativo, etc.
- Las actividades pueden estar organizadas de tal manera que los estudiantes puedan utilizar estrategias de investigación individuales, y contar con un cierto grado de libertad para elegir unas fuentes de información sobre otras, salirse de pautas establecidas y, por lo tanto, tener la posibilidad de desarrollar su sentido crítico y argumentativo sobre su elección.
- Las actividades pueden estar organizadas de manera que a los estudiantes se les facilite la asimilación de lo nuevo, y conectarlo con sus conocimientos previos y con sus intereses inmediatos. Lo más importante de la utilización de las actividades dentro del salón de clases, dice Pérez Gómez (2008) es que el aprendizaje sea significativo para los alumnos y no se pierda rápidamente. Para lograr un aprendizaje significativo, afirma Pérez Gómez, es necesario remover y reconstruir prejuicios y estereotipos con los que los estudiantes llegan a la escuela sobre la lengua y la cultura extranjera, como las frases de que tal o cual idioma tiene más prestigio que otro, o que el aprendizaje de una lengua determinada equivale al acceso inmediato a la movilidad social, por mencionar algunas.

De acuerdo con Ruiz (2003), se entiende por educación intercultural el desarrollo del conocimiento crítico sobre la cultura y al fomento de competencias en múltiples culturas. Esto significa que no se puede restringir la educación intercultural a una transmisión enciclopédica de conocimientos multiétnicos inventariados y folclorizados, como aparece en algunos libros de texto, sino por el contrario crear una competencia cultural que sirva no solamente para establecer vínculos más estrechos con la propia comunidad sino también para conocer y entender otras perspectivas culturales.

En este sentido, la educación intercultural en lenguas extranjeras debe de poseer un carácter más amplio, no solamente porque es el me-

dio por el cual se vehicula una cultura extranjera sino también porque el concepto de interculturalidad implica entrar a una dinámica social que va más allá del salón de clases, de los movimientos raciales o de las tendencias que fomentan las diferencias culturales a ultranza.

La adopción del título de interculturalidad en el diseño de los programas universitarios implica necesariamente una reforma profunda de los programas de enseñanza de lenguas extranjeras para generar, efectivamente, el diálogo, la comprensión y la tolerancia. Por tal motivo, se considera de vital importancia: los contenidos, las actividades, la evaluación y los materiales didácticos.

Ante nuestras preguntas de investigación, relativo a qué aspectos culturales trabaja la profesora durante la asignatura *Introducción a textos literarios del idioma A (Inglés)*, y el modo de abordarlos, consideramos que los aspectos críticos del curso observado se deben a los elementos presentados a través de su programa del curso (*High civilization*), las escasas referencias a algunos aspectos culturales, como conjunto de rasgos (*set of traits*), y a la orientación que la profesora otorgó al curso mismo, creando una dinámica pedagógica centrada básicamente en identificar los elementos estructurales de las obras, sus elementos formales y de estilo, y las estructuras necesarias para aprender a decodificar y explicar un texto en términos casi que estrictamente literarios, es decir atendiendo a fenómenos materiales como la composición literaria, la elocución, las figuras de dicción y de pensamiento, la métrica de los versos, la estrofa, la rima y los géneros literarios; centrándose en estos elementos formales deja de lado la discusión sobre otros aspectos que también son fundamentales en la interpretación de las obras, principalmente en un curso de literatura en inglés que demanda un enfoque de orden intercultural, ya que es este el que nos acerca al entendimiento de la cultura ajena en relación con la propia, la interrelación de dos o más culturas en contacto, sin sobrevalorar ninguna y evitar las barreras culturales.

En definitiva, se hace necesario volver a pensar la orientación que ha venido teniendo el curso de *Introducción a textos literarios del idioma A (Inglés)*, ello significa revisar la relación entre el curso y el Pensum de la carrera, la naturaleza y objetivos, reencausar la visión del curso por los caminos de los cruces culturales y lingüísticos, de las actuales tensiones

geopolíticas y económicas del mundo, de las nuevas tendencias estéticas y discursivas, siempre partiendo del eje central desde donde deben proyectarse las miradas, es decir *la sociedad y culturas venezolanas*, lo cual incluye las sociedades latinoamericanas, y todo con el fin de ganar algo para la disciplina de los estudios interculturales: lograr pensar las literaturas y culturas extranjeras en perspectiva integral, y nunca en relaciones jerárquicas de ventajas y desventajas respecto de la propia cultura, en contacto con otras.

C A P Í T U L O

5

CONCLUSIONES
y
recomendaciones

OBSERVACIONES » INFORMACIÓN
» INTERCULTURAL » PROPUESTAS »
CURSO » PEDAGÓGICAS » DESMOTIVACIÓN » CONSENSO » TEMÁTICA

5.1.

CONCLUSIONES

En cuanto a las observaciones realizadas, los resultados obtenidos permitieron constatar que estas fueron muy pertinentes, tanto para determinar los tipos de instrumentos que debían aplicarse para recolectar la información necesaria para el estudio, como para afirmar el sentido de la investigación y los elementos claves. Se observó que los estudiantes, en general, requieren mucha orientación para poder interpretar los textos desde un enfoque intercultural, lo que se ha evidenciado en las respuestas aportadas en los instrumentos aplicados a ellos, quienes explicitaron abordar las lecturas partiendo de las pautas que propone la pura teoría literaria. Al no tener una contextualización histórica y carecer de un bagaje cultural de la lengua meta, los estudiantes no sólo experimentaron más dificultades para aproximarse a los textos, sino que también se perdieron de las cuestiones temáticas principales que vinculaban lo narrativo con lo cultural, previstas por el autor.

Las dificultades que suelen tener los estudiantes terminan convirtiéndose en un reto para el profesor, lo que exige un mayor nivel de preparación de las clases y de formación académica. El alto grado de dificultad que existía entre las obras propuestas, y que se incrementaba en el paso de una obra a otra, llevaba a los estudiantes a la desmotivación y ansiedad académica. En cuanto a la percepción de los estudiantes, se encontró que ellos mantienen una actitud principalmente positiva

hacia los estudios literarios y hacia las facetas que los estudios literarios les ofrecen. Pero las orientaciones de la profesora no fomentaron un mayor interés hacia los factores más complejos, como los aspectos sociales, psicológicos e históricos de las obras elegidas. En general, los estudiantes adoptaron algunas estrategias interactivas en el acto de lectura, pero enfocados exclusivamente en aspectos intrínsecamente literarios, como las cuestiones de expresión y contenido.

Se determinó que el componente sociohistórico es de importancia esencial, por lo tanto, su ausencia dificulta el entendimiento y comprensión de la cultura meta. La mayoría de los estudiantes tiene una visión positiva hacia el reconocimiento de la relación entre los aspectos culturales y la literatura. Sin embargo, expresan varias preocupaciones y dificultades que experimentan a la hora de tener que analizar las obras tratadas, específicamente en relación con la extensión de los textos, la complejidad del contenido y el reto de identificar los aspectos sociales, culturales e históricos.

Se observó que la orientación del profesor para el análisis de la lectura no era plenamente favorable, ya que no permitía a los estudiantes la libertad para proporcionar sus propias interpretaciones, específicamente cuando experimentaban tantas dificultades dentro del horizonte cultural. Respecto a los textos propuestos en el aula se concluye que eran en muchas ocasiones demasiado avanzados, tenían un lenguaje complicado, había poco conocimiento sobre los conceptos culturales y sociohistóricos, además de que no había suficiente tiempo para abordarlos, todo lo cual dificultaba el trabajo en clase.

5.2.

RECOMENDACIONES PEDAGÓGICAS

De acuerdo con las diversas temáticas halladas a lo largo de la investigación proponemos las siguientes recomendaciones:

Los malentendidos culturales, vistos como obstáculos de la comunicación intercultural, merecen un acercamiento y estudio especial en los cursos de literatura en lengua extranjera. Estos obstáculos, que pueden ser personales o contextuales, se deben reconocer y evitar. Se trata de

estereotipos negativos, prejuicios, barreras lingüísticas y culturales, etnocentrismo, xenofobia, diferencias de pensamiento político-social o religioso, discriminación, racismo, relaciones asimétricas de poder, entre otros.

Vistos los problemas que presentan los estudiantes en el análisis de textos en la cultura meta, resulta recomendable dar la misma importancia a la lengua y la cultura, pues quedó evidenciado que no es posible adquirir la competencia de una sin desarrollar la competencia de la otra. El tratamiento que se dio al componente cultural en el aula no fue suficiente o no fue completamente adecuado para la adquisición de la competencia intercultural, ya que siempre que se maneje una perspectiva que asuma la cultura como conjuntos de rasgos o como la dicotomía entre prestigio y desprestigio social, alta o baja civilización, se deja de lado las complejidades culturales y lingüísticas que sólo se develarían desde un enfoque intercultural.

El profesorado siempre debe fungir como “mediador cultural”, y por lo tanto, debe saber cómo actuar de manera eficaz en el proceso de desarrollo de la interculturalidad. Debe estar capacitado para diseñar materiales adecuados, aplicar estrategias oportunas, identificar potenciales problemas y el modo de enfrentarlos.

De otro lado, la profesora debe procurar que el alumnado sea capaz de trabajar por su cuenta, puesto que demostraron una actitud pasiva o de corte paternalista en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Esto quiere decir que se continúa creyendo que los encargados de la enseñanza son los profesores, los únicos responsables del desarrollo intercultural, y que los estudiantes simplemente deben ser receptores del conocimiento. Se debería reconocer que los estudiantes desempeñan un papel fundamental para la comprensión de los aspectos interculturales en el aula de clases, y que necesitan ser vistos como sujetos partícipes, no pasivos, en la construcción del conocimiento social.

En relación al Programa sinóptico del curso se recomienda tomar más en cuenta los factores culturales, sociales, políticos y económicos, tanto de la propia realidad cultural del estudiante como de las culturas y lenguas meta confrontadas en el curso de *Introducción a textos lite-*

rarios del idioma A (Inglés), con el objeto de facilitar la consecución de los objetivos en materia del desarrollo de la interculturalidad. En este sentido, existe un consenso en cuanto a la importancia de los aspectos culturales para el aprendizaje de las lenguas extranjeras, así, en un curso de textos literarios en inglés el hecho de incluir aspectos culturales desde el enfoque intercultural no es un asunto optativo, sino que debe constituirse en una de las partes fundamentales del diseño curricular.

C A P Í T U L O

6

APÉNDICE

PROGRAMA » JUSTIFICACIÓN »
» LITERATURA » » CONCEPTUAL
» LITAMERICANA » EVALUACIÓN
DIAGNÓSTICO » PROPÓSITO » AN

Apéndice A.

**PENSUM DEL PROGRAMA
DE IDIOMAS MODERNOS**

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE IDIOMAS MODERNOS

██████████ VENEZUELA

PENSUM DE LA LICENCIATURA EN IDIOMAS MODERNOS

Aprobado por el Consejo Universitario el 18 de mayo de 1994 y por el Consejo
Nacional de Universidades el 26 de junio de 1998

INTRODUCCIÓN

Consciente de los retos que imponen las condiciones de un mundo cada vez más integrado y multicultural, la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de [REDACTED] se siente llamada a colaborar con el avance de Venezuela a través de la formación de profesionales que posean los conocimientos y las destrezas requeridos para facilitar este proceso. Si bien la Licenciatura en Idiomas Modernos de la [REDACTED] no es la única en el país donde se enseñan lenguas extranjeras, puede decirse que es única en cuanto al perfil de sus egresados y a su plan de estudios. En efecto, la casi totalidad de los Licenciados en Idiomas de las universidades del país son formados para la docencia.

La Escuela de Idiomas Modernos de la [REDACTED] reconoce la importancia de preparar docentes en idiomas modernos, razón por la cual es responsable, conjuntamente con la Escuela de Educación, de la Mención Lenguas Modernas de la Licenciatura en Educación. Sin embargo, la Escuela considera que es urgente la formación de profesionales de idiomas preparados para desempeñarse en otras áreas del quehacer nacional, relacionadas con la progresiva y necesaria ampliación de las actividades internacionales de Venezuela.

La misma creación de la Escuela de Idiomas Modernos y de su Licenciatura en Idiomas Modernos es una respuesta a las nuevas necesidades y a los cambios que impone la intensificación de las relaciones internacionales de Venezuela.

Por eso, la Licenciatura en Idiomas Modernos de la [REDACTED] se ocupa de fomentar, cimentar y profundizar las competencias lingüísticas, culturales y comunicacionales en lengua española y en por lo menos dos lenguas extranjeras modernas con el fin de dotar al país de profesionales que contribuyan a difundir dichas lenguas y culturas y establecer una eficaz comunicación entre Venezuela y otras naciones.

Para lograr este fin, el Plan de Estudios está diseñado para brindar una formación humanística integral combinada con el estudio de las lenguas extranjeras y de las culturas de los pueblos que las hablan. Las lenguas extranjeras ofrecidas son identificadas como Idioma A, Idioma B e Idioma C. En la actualidad sólo se dictan como Idioma A y B la lengua inglesa y francesa, siendo el inglés de mayor demanda como Idioma A por parte de los estudiantes. Pensando en el futuro, este Plan de Estudios tiene la flexibilidad para ofrecer otras lenguas que respondan a los intereses del país, dependiendo de la demanda y la disponibilidad de profesores.

Para cumplir con el requisito final del Plan de Estudios, el estudiante debe elegir entre dos modalidades para integrar los conocimientos y habilidades desarrollados a lo largo de la carrera. Una es la Memoria de Grado, que consiste en un trabajo de investigación bajo la asesoría de un Tutor Académico. La otra es la realización de una Pasantía, mediante la cual el estudiante establece una vinculación entre los conocimientos adquiridos durante sus estudios de pregrado y el desempeño de las labores propias de su profesión, bajo el asesoramiento de un Tutor Académico y un Responsable Institucional. Después de haber concluido su experiencia, el estudiante elabora un informe sobre ella.

estudios de pregrado y el desempeño de las labores propias de su profesión, bajo el asesoramiento de un Tutor Académico y un Responsable Institucional. Después de haber concluido su experiencia, el estudiante elabora un informe sobre ella.

- De hecho se promociona la segunda modalidad. Dado que ésta se lleva a cabo en empresas privadas y organismos públicos, tanto en el país como en el exterior, la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de [REDACTED] está en un proceso continuo de establecer convenios con instituciones y organismos nacionales e internacionales, por medio de los cuales se haga posible la realización de pasantías en sitios donde el estudiante puede ampliar sus horizontes personal y profesionalmente.

IDENTIFICACIÓN Y NATURALEZA DE LA ESCUELA DE IDIOMAS MODERNOS

La Escuela de Idiomas Modernos es una dependencia, adscrita a la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de [REDACTED] que por su naturaleza está dedicada a la docencia, la investigación y la extensión. Su creación fue aprobada por el Consejo Nacional de Universidades el 26 de junio de 1998 (ver Gaceta Oficial N.36.509, Año CXXV, Mes X). La Escuela inició sus actividades el 1° de noviembre de 1998. A partir de esta fecha, el Plan de Estudios de la Mención Lengua y Literaturas Modernas, aprobado por el Consejo Universitario en fecha 18 de mayo de 1994, se convierte en PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN IDIOMAS MODERNOS.

PLAN DE ESTUDIOS ESCUELA DE IDIOMAS MODERNOS

La Licenciatura en Idiomas Modernos es una profesión universitaria fundamentada en el estudio de las disciplinas humanísticas relacionadas con el lenguaje y sus distintas manifestaciones, tanto en español como en otros idiomas.

El Licenciado en Idiomas Modernos es un profesional trilingüe que domina la lengua española y dos lenguas extranjeras modernas al igual como conoce sus manifestaciones culturales, con el fin de dotar al país de profesionales que contribuyan a difundir dichas lenguas y culturas, y está capacitado para facilitar los intercambios culturales, científicos y comerciales entre personas e instituciones de países extranjeros.

A tal fin el egresado de Idiomas Modernos

- Reconoce la importancia de las lenguas como medio para ampliar el conocimiento y facilitar la comunicación entre los seres humanos.
- Establece, evalúa y respeta las afinidades y diferencias entre su propia lengua y cultura y las de los pueblos que hablan las lenguas que domina.
- Posee espíritu crítico e investigativo.
- Posee valores éticos que le permiten llevar a cabo su actividad con integridad.
- Reconoce la necesidad de autoevaluar y perfeccionar, a través de estudios de especialización y/o postgrado, su conocimiento de los idiomas y de las funciones específicas de su actividad profesional.

Este documento contiene información sobre las asignaturas, sus respectivos créditos y prelacións, la metodología y técnicas utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los programas de pasantías, los requisitos de selección, admisión y permanencia de los alumnos, las exigencias para la graduación y las políticas de evaluación del rendimiento estudiantil, de la labor docente y de investigación, y del currículum.

A continuación se especifica la distribución por semestres de las asignaturas de la Licenciatura, se establecen los requisitos o prelacións de cada asignatura por semestre y se describen las asignaturas del pensum.

PRIMER SEMESTRE

- 1 Lenguaje y Comunicación
- 2 Introducción a la Literatura
- 3 Introducción a la Filosofía
- 4 Introducción al Arte
- 5 Taller

U.C.

- 4
- 4
- 4
- 4
- 4
- 20

PRELACIONES

Ser alumno regular de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Los Andes (ver NOTA 1).

SEGUNDO SEMESTRE

6 Idioma A I	6	Aprobar Examen de Entrada. Ver NOTAS 2 y 3.
7 Cultura y Sociedad Venezolanas	4	
8 Lingüística General	4	1 Lenguaje y Comunicación
9 Latín I	4	1 Lenguaje y Comunicación
	18	

TERCER SEMESTRE

10 Idioma A II	4	6 Idioma A I
11 Lectura y Escritura del Idioma A I	4	6 Idioma A I
12 Fonética y Fonología del Español	4	8 Lingüística General
13 Morfología y Sintaxis del Español	4	8 Lingüística General
14 Latín II	4	9 Latín I
	20	

CUARTO SEMESTRE

15 Idioma A III	4	10 Idioma A II
16 Fonética y Fonología del Idioma A I	6	10 Idioma A II y 12 Fonética y Fonología del Español
17 Seminario de Investigación	4	13 Lenguaje y Comunicación
18 Lectura y Escritura del Idioma A II	6	11 Lectura y Escritura del Idioma A I y
	20	10 Idioma A II

QUINTO SEMESTRE

19 Idioma A IV	4	15 Idioma A III
20 Fonética y Fonología del Idioma A II	4	16 Fonética y Fonología del Idioma A I, 15 Idioma A III,
21 Introducción a Textos Literarios del Idioma A	4	17 Seminario de Investigación y
22 Idioma B I	6	18 Lectura y Escritura del Idioma A II
	18	Aprobar Examen de Entrada. Ver NOTAS 2 y 3.

SEXTO SEMESTRE

23 Opcional del Área Profesional I	4	Ver NOTA 4
		19 Idioma A IV y
24 Literatura del Idioma A I	4	21 Introd. a Textos Literarios del Idioma A
25 Idioma B II	4	22 Idioma B I
26 Lectura y Escritura del Idioma B	4	22 Idioma B I
27 Optativa de Formación General	<u>4</u>	Ver NOTA 4
	20	

SEPTIMO SEMESTRE

	U.C.	PRELACIONES
28 Opcional del Área Profesional II	4	Ver NOTA 4
29 Literatura del Idioma A II	4	24 Literatura del Idioma A I
30 Cultura y Civilización del Idioma A	4	19 Idioma A IV
31 Idioma B III	4	25 Idioma B II
		25 Idioma B II y
32 Fonética y Fonología del Idioma B	<u>6</u>	12 Fonética y Fonología del Español
	22	

OCTAVO SEMESTRE

33 Opcional del Área Profesional III	4	Ver NOTA 4
34 Opcional del Área Profesional IV	4	Ver NOTA 4
35 Taller de Redacción de Informes y Monografías en el Idioma A	2	29 Literatura del Idioma A II
36 Idioma B IV	4	31 Idioma B III
37 Literatura del Idioma B	4	31 Idioma B III
38 Cultura y Civilización del Idioma B	<u>4</u>	31 Idioma B III
	22	

NOVENO SEMESTRE

Destinado a la preparación de la Memoria de Grado o a la realización de Pasantías y preparación del Informe correspondiente		Tener aprobadas todas las asignaturas del pensum
	<u>10</u>	
	10	

DECIMO SEMESTRE

Destinado a la preparación de la Memoria de Grado o a la realización de Pasantías y preparación del Informe correspondiente	Tener aprobadas todas las asignaturas del pensum
---	--

10
10

- Total número de semestres: 10
- Total número de asignaturas: 38
- Total número de créditos: 180

- **NOTA 1:** Para la asignatura TALLER del Primer Semestre.

- **NOTA 2:** Para iniciar los estudios del Idioma A en la carrera conducente a la Licenciatura en Idiomas Modernos, el estudiante deberá demostrar a través de un Examen de Entrada que posee los conocimientos mínimos del mismo, exigidos por el programa elaborado a tal efecto. Para cursar el segundo idioma extranjero, el estudiante deberá demostrar a través de un Examen de Entrada que posee los conocimientos mínimos exigidos por el programa elaborado a tal efecto. Dicho examen deberá ser presentado al finalizar el semestre inmediatamente anterior al inicio del curso Idioma B I.

El estudiante que escoja la Opción Idioma C deberá demostrar a través de un Examen de Entrada que tiene los conocimientos mínimos exigidos por el programa elaborado a tal efecto. Dicho examen deberá ser presentado al finalizar el semestre inmediatamente anterior al inicio del curso Idioma C I.

Dado que el aprendizaje de los idiomas es un proceso continuo que requiere de práctica constante, el estudiante que por cualquier razón deje de cursar asignaturas dictadas en los idiomas por dos o más semestres consecutivos, deberá demostrar a través de un examen especial que aún posee los conocimientos suficientes de los idiomas en los cuales se dictan las asignaturas que le faltan por cursar. En caso de no tenerlos, deberá seguir un régimen especial de tutorías en forma paralela.

- **NOTA 3:** Los Idiomas A y B podrán ser seleccionados entre las lenguas ofrecidas por la Escuela. El Idioma C podrá ser seleccionado entre las lenguas no escogidas como Idioma A o Idioma B o entre las lenguas orientales o indígenas ofrecidas solamente como Idioma C, de acuerdo con las disponibilidades de la Escuela.

- **NOTA 4:** Las optativas se dividen en dos clases.

- **Optativa de Formación General** tiene como finalidad ampliar los conocimientos del estudiante en cuanto a la historia y la cultura o suministrarle conocimientos básicos para la opción escogida.
- **Opcionales del Área Profesional** tienen como finalidad permitir al estudiante la profundización en algunos campos que son parte de su formación o la iniciación de otros que la complementan. Estas asignaturas sirven para explorar las tendencias ocupacionales y/o de futura especialización del estudiante.

Las asignaturas denominadas **Opcionales del Área Profesional** determinarán la Opción de la Licenciatura en Idiomas Modernos y están ubicadas en la segunda parte de la carrera, ya que se aspira a que el estudiante tenga el grado de madurez profesional y personal que le permita elegir las de acuerdo con su vocación y capacidad.

Las Opciones de la Licenciatura ya en funcionamiento son Investigación Lingüístico-literaria, Traducción, Idioma C y Organizaciones Internacionales.

A continuación se especifican, bajo la denominación de **Optativa de Formación General** y de **Opcionales del Área Profesional**, las asignaturas de cada una de las opciones existentes y sus respectivas prelações.

27 Optativa de Formación General

Opción	Asignatura	Prelación
Investigación Lingüístico-Literaria	Historia de la Lengua Idioma A	Idioma A IV Introducción a Textos Literarios Idioma A
Traducción Idioma C	Documentación y Terminología Lectura y Escritura Idioma C	
Organizaciones Internacionales	Introducción a la Teoría de las Organizaciones	Lectura y Escritura Idioma A II Seminario de Investigación

23 Opcionales del Área Profesional I

Opción	Asignatura	Prelación
Investigación Lingüístico-Literaria	Lingüística Aplicada Idioma A	19 Idioma A IV 21 Introducción a Textos Literarios Idioma A
Traducción Idioma C	Traducción del Idioma A I	19 Idioma A IV 21 Introducción a Textos Literarios Idioma A Ver final NOTA 4
Organizaciones Internacionales	Idioma C I Introducción a la Teoría Administrativa	19 Idioma A IV 21 Introducción a Textos Literarios Id.A Ver NOTA 2 19 Idioma A IV 21 Introducción a Textos Literarios Idioma A

28 Opcionales del Área Profesional II

Opción	Asignatura	Prelación
Investigación Lingüístico-Literaria	Seminario sobre Lingüística	23 Lingüística Aplicada al Idioma A
Traducción Idioma C	Traducción del Idioma A II Idioma C II	23 Traducción del Idioma A I 23 Idioma C I
Organizaciones Internacionales	Dinámica de las Organizaciones	23 Intr. a Teoría Administrativa 27 Intr. a Teoría Organizaciones

33 Opcionales del Área Profesional III

Opción	Asignatura	Prelación
Investigación Lingüístico-Literaria	Literatura del Idioma A III	29 Literatura del Idioma A II
Traducción Idioma C	Traducción del Idioma A III Idioma C III	28 Traducción del Idioma A II 28 Idioma C II
Organizaciones Internacionales	Organizaciones Internacionales	28 Dinámica de las Organizaciones

34 Opcionales del Área Profesional IV

Opción	Asignatura	Prelación
Investigación Lingüístico-Literaria	Seminario sobre Literatura	29 Literatura del Idioma A II
Traducción Idioma C	Traducción del Idioma A IV Idioma C IV: Cult. y Sociedad Id. C	28 Traducción del Idioma A II 29 Literatura del Idioma A II 28 Idioma C II
Organizaciones Internacionales	Organizaciones Internacionales	28 Dinámica de las Organizaciones

Los estudiantes que escojan la Opción Traducción deberán demostrar, antes de cursar la asignatura *Traducción del Idioma A I*, la comprensión lectora del Idioma A y su habilidad en la expresión escrita del castellano, a través de un examen que se realizará según el programa elaborado a tal efecto.

El estudiante podrá escoger más de una opción de manera consecutiva. La simultaneidad de opciones sólo se permitirá a los estudiantes de alto rendimiento.

* NOTA 5. Para inscribir la Memoria de Grado o iniciar las Pasantías, el estudiante deberá haber concluido toda la escolaridad.

DESCRIPCIÓN DE LAS ASIGNATURAS DEL PLAN DE ESTUDIOS.

▪ **Lenguaje y Comunicación**

Esta materia tiene un doble objetivo: el primero, hacer que los estudiantes tomen conciencia de que el lenguaje es el medio por excelencia de comunicación y de acceso al conocimiento. El segundo, potenciar la capacidad receptora y emisora de los estudiantes en los aspectos que se relacionan más con la actividad intelectual universitaria. En este sentido, se trabajará en el reconocimiento y la ejercitación de las partes del discurso, desde las unidades más pequeñas (morfeemas, lexemas, sintagmas) hasta las más extensas y complejas, siempre teniendo como fin el mejorar la actuación lingüística del estudiante.

▪ **Introducción a la Literatura**

La asignatura trata de dar una visión inicial del fenómeno literario. Plantea la definición de la literatura y los estudios literarios y proporciona a los alumnos el manejo de la terminología de la literatura haciendo especial énfasis en el estudio de los géneros y las estructuras literarias. Contempla igualmente el estudio de las formas de la expresión literaria, del verso y la prosa, de las figuras literarias y de los planteamientos que derivan del oficio de la escritura.

▪ **Introducción a la Filosofía**

Esta materia tiene por objetivo que el estudiante comprenda lo que se entiende por Filosofía y la íntima relación existente entre ésta y el hombre. En esta introducción se hará una revisión crítica e histórica de ciertas concepciones y problemas filosóficos, algunos de vieja data, otros modernos y contemporáneos, con el fin de acercarnos a una mayor toma de conciencia de los problemas humanos y a una mejor comprensión de nuestro mundo.

▪ **Introducción al Arte**

Esta asignatura, por su carácter introductorio, ofrece una visión panorámica de las principales manifestaciones artísticas con el objetivo de poner al estudiante en contacto con el hecho artístico, entendido éste como un fenómeno fundamental de la sociedad. Su contenido programático está concebido no como un estudio cronológico rígido sino como el estudio comparativo de obras representativas de los diversos periodos que permita al estudiante en un semestre manejar conceptos fundamentales que le proporcionen una base de acercamiento y comprensión del Arte.

▪ **Taller**

El taller, como asignatura común del primer semestre de todas las Menciones de la Escuela de Letras, tiene por finalidad canalizar las inquietudes del estudiante relativas a manifestaciones culturales de diversa índole, fundamentalmente en áreas de creación y expresión artísticas y literarias, de modo que aquél amplíe y consolide su formación humanística.

Los distintos Talleres, entre los cuales podemos mencionar a título indicativo, Elaboración y Diseño de Textos (en Computación), Expresión Literaria, Video, Música, Teatro, Artes Plásticas y otros, se abrirán de acuerdo con las posibilidades de infraestructura y de personal de la Universidad. Se podrá solicitar la colaboración de distintos organismos culturales de modo que las opciones ofrecidas sean lo suficientemente numerosas y se satisfaga, en consecuencia, las tendencias e inquietudes de los estudiantes.

▪ **Idioma A I e Idioma B I**

En este primer nivel el estudiante refuerza sus competencias lingüística y comunicativa en la lengua tanto oral como escrita. Por lo tanto, se hace énfasis en la adquisición de una buena pronunciación y en el desarrollo de la comprensión oral. De la misma manera, en este curso el estudiante amplía el dominio de la sintaxis a través del estudio y adquisición de las funciones del idioma expresadas en materiales auténticos.

▪ **Lectura y Escritura del Idioma A I y Lectura y Escritura del Idioma B**

Este curso está dirigido a fortalecer en el estudiante la práctica de la lectura en el idioma extranjero, concebida ésta como medio de comunicación y proceso constructivo de significaciones textuales. Esta concepción de la lectura permite el análisis de textos y la identificación de los patrones básicos del discurso escrito. A partir de esta práctica el estudiante elaborará resúmenes y ensayos cortos sobre temas académicos y de interés personal.

▪ **Lingüística General**

Esta asignatura se concibe como un acercamiento progresivo que permita al estudiante seguir la historia y la naturaleza de la reflexión lingüística a través del tiempo, del espacio y de los grandes temas de discusión y confrontación en esta disciplina. A partir del estudio de los aportes realizados por los grandes lingüistas del siglo XX -Saussure, Jakobson, Bloomfield, Sapir, Harris, Hjelmslev, Chomsky- y de las Escuelas más destacadas, es decir, Ginebra, Praga, Estructuralismo Americano, Generativismo, se seguirá la trayectoria que hizo comprender el lenguaje como estructurado y formal, capaz de ser analizado en su unidad y universalidad.

▪ **Latín I y Latín II**

El objeto fundamental de los cursos de Latín es proporcionar, a través de la lectura de textos, una comprensión global del sistema de la lengua, así como un acercamiento a las obras de la cultura latina que constituyen una referencia permanente en la tradición occidental. En estos cursos, se procurará proporcionar los instrumentos necesarios para acceder en forma rápida a la lectura de textos.

▪ **Idioma A II e Idioma B II**

En este segundo nivel se fortalecen las competencias lingüística y comunicativa en el idioma extranjero y se continúan analizando las relaciones de afinidad y diferencia que existen entre éste y el español. Al finalizar este curso el estudiante estará en capacidad de aplicar el contenido programático y de intervenir en la discusión de temas desarrollados en el idioma extranjero. Para alcanzar estos objetivos se utilizan materiales auténticos.

▪ **Lectura y Escritura del Idioma A II**

En este curso se profundiza en el estudio del proceso de la lectura y en la aplicación de estrategias para llegar a una lectura eficiente. Asimismo se profundiza en el estudio y aplicación de los principales patrones del discurso escrito hasta llegar a la elaboración de síntesis, informes y monografías.

▪ Fonética y Fonología del Español

El objetivo de la materia es proporcionar a los alumnos una visión general del significante del signo lingüístico tanto en el plano del habla como en el plano de la lengua. Para llegar a ello, los alumnos serán informados de la naturaleza de la corriente fónica, de la manera como el aparato fonador funciona en el hombre y cómo éste reacciona ante los sonidos. Por otra parte, se verá cómo el ser humano utiliza esas posibilidades para emitir mensajes, es decir, cómo los sonidos pueden ser valorizados y cumplir funciones comunicacionales en las diversas comunidades lingüísticas.

▪ Morfología y Sintaxis del Español

La asignatura entrena a los estudiantes en el reconocimiento y utilización de diversas nociones básicas teórico-prácticas que recubren temas de la morfología y de la sintaxis. En el área de morfología se efectúan análisis a nivel de la palabra (reconocimiento de sus elementos constituyentes) y se presentan las relaciones paradigmáticas de las partes de la oración. En el área sintáctica se aplica el análisis estructural a la oración, diferenciando las funciones de sus elementos componentes, no por posición ni por forma sino por relación.

▪ Idioma A III e Idioma B III

En el tercer nivel se profundizan las competencias lingüística y comunicativa. Al finalizar este curso el estudiante estará en capacidad de entender y emplear el discurso expositivo-informativo con el fin de comprender y dictar charlas y conferencias en la lengua extranjera, de manera coherente y comprensible. Para lograr estos objetivos se utilizan materiales auténticos sobre temas académicos y de interés general.

▪ Fonética y Fonología del Idioma A I y Fonética y Fonología del Idioma B

Esta materia proporciona a los estudiantes conocimientos teóricos básicos sobre el sistema fonético-fonológico del idioma extranjero, tanto desde el punto de vista del continuum fónico como del aspecto segmental.

▪ Seminario de Investigación

Esta materia tiene como objetivos proporcionar al estudiante conocimientos teóricos sobre los distintos modelos de investigación y capacitarlo para aplicar las técnicas adecuadas a la elaboración de un proyecto de investigación literaria y/o lingüística.

▪ Cultura y Sociedad Venezolanas

En esta asignatura se presenta una visión general de los logros y alcances de la sociedad venezolana en áreas tales como las artes, la filosofía, las ciencias, la tecnología y la política. Igualmente se examinan los principales problemas que afectan actualmente a la población venezolana.

▪ Idioma A IV e Idioma B IV

En el cuarto nivel se perfeccionan las competencias lingüística y comunicativa. Al finalizar este curso el estudiante estará en capacidad de exponer, en forma coherente, comprensible y fluida, temas académicos y de interés general, así como de dirigir una discusión posterior sobre lo

expuesto. De igual manera, deberá comprender conversaciones informales entre hablantes nativos del idioma extranjero. Estos objetivos se alcanzan mediante el uso de situaciones y textos auténticos, que sirven como base para la reflexión y el intercambio de opiniones.

▪ **Fonética y Fonología del Idioma A II**

Esta materia provee al estudiante los instrumentos necesarios para que sea capaz de hacer un diagnóstico de su pronunciación a través del estudio contrastivo y del análisis de errores y, en consecuencia, diseñar estrategias de autocorrección.

▪ **Introducción a Textos Literarios del Idioma A**

En esta asignatura se da a los estudiantes práctica en el estudio detallado de textos literarios en el idioma inglés; se hace énfasis en la relación entre contenido y expresión (idioma, técnica, estilo). El curso versa sobre la revisión de varios autores de renombre del siglo XX en los diferentes países donde se habla el Idioma A.

▪ **Literatura del Idioma A I**

En este curso se presenta una visión general de los movimientos literarios y autores pertenecientes al período considerado de interés para la literatura escrita en el Idioma A, cuyas obras serán objeto de comentarios y análisis por parte de los estudiantes.

▪ **Literatura del Idioma A II**

En esta materia se ofrece un panorama de la poesía, el teatro y la narrativa de mayor relevancia en la literatura escrita en el Idioma A, haciendo énfasis en los métodos de análisis y crítica moderna.

▪ **Cultura y Civilización del Idioma A y Cultura y Civilización del Idioma B**

En esta asignatura se presenta una visión general de los logros y alcances de la cultura y civilización en áreas tales como las artes, la filosofía, las ciencias, la tecnología y la política. Se hace hincapié en aquellos aspectos que han influido más profundamente en la civilización occidental.

▪ **Taller de Redacción de Informes y Monografías en el Idioma A**

Este taller se centra en la producción de las diferentes clases de informes y monografías que los estudiantes necesitarán elaborar para culminar su carrera y más adelante en su labor profesional. Se hace énfasis en las convenciones de estos dos tipos de escrito (organización, estructuras sintácticas más usadas y reglas de puntuación), así como en los recursos retóricos que ayudan a que el contenido se presente de forma clara y efectiva.

▪ **Literatura del Idioma B**

Esta asignatura ofrece un panorama de la literatura escrita en el Idioma B y sirve de introducción tanto histórica como estética a este vasto campo. Se analizan textos de prosa y poesía de los creadores y épocas más importantes.

▪ **Optativa de Formación General**

○ **Historia de la Lengua - Idioma A**

o **Seminario de Lingüística - Idioma A**

En este seminario se estudian y ponen en práctica las metodologías para llevar a cabo investigaciones en la comunidad o en el aula sobre aspectos relacionados con la enseñanza, aprendizaje, adquisición y uso de la lengua escogida como Idioma A.

o **Traducción del Idioma A II**

Esta asignatura profundiza en el estudio de las técnicas y práctica de traducción, aplicada a textos técnicos y científicos. Asimismo, inicia en la tarea de elaboración de glosarios.

o **Idioma C II**

En este segundo nivel se profundizan las competencias lingüística y comunicativa en el idioma extranjero y se continúan analizando las relaciones de afinidad y diferencia que existen entre éste y el español a través de materiales auténticos.

o **Dinámica de las Organizaciones**

Esta asignatura aspira a que el estudiante comprenda y ubique las organizaciones en el escenario nacional e internacional; entienda su funcionamiento y transformación en el tiempo.

▪ **Opcionales del Área Profesional III**

o **Literatura del Idioma A III**

Esta asignatura profundizará en el estudio de las corrientes, movimientos y autores de mayor influencia en la literatura escrita en el idioma A, considerando su interrelación con el mundo histórico, filosófico y artístico.

o **Traducción del Idioma A III**

Esta asignatura comprende el estudio de las características generales del lenguaje legal y educativo y su aplicación en la traducción de textos relacionados con documentos legales y de educación. Asimismo, a través de la práctica de computación en la base de datos del Servicio de Traducción, se profundiza en la solución de los problemas derivados de la aplicación de los principios terminológicos al lenguaje de las ciencias sociales y humanísticas.

o **Idioma C III**

En el tercer nivel se cimentan las competencias lingüística y comunicativa, haciendo énfasis en el discurso expositivo e informativo con la finalidad de entender y hacer breves exposiciones en la lengua extranjera de manera coherente y comprensible.

o **Organizaciones Internacionales**

Esta asignatura aspira a que el estudiante conozca las principales teorías contemporáneas sobre instituciones internacionales, tanto políticas como económicas; analice las organizaciones internacionales más relevantes desde el punto de vista de las teorías estudiadas y evalúe de qué manera teorías y organizaciones se articulan en el ámbito internacional.

▪ **Opcionales del Área Profesional IV**

Este seminario complementa las enseñanzas impartidas en las asignaturas literarias del plan de estudios y perfecciona un método de investigación para aproximarse a los textos literarios.

o Traducción del Idioma A IV

Esta asignatura se propone familiarizar al estudiante con las características del lenguaje literario desde el punto de vista de la traducción y su aplicación a textos literarios, y proporcionarle una visión de la traducción desde el punto de vista histórico.

o Cultura y Sociedad Idioma C

Esta materia está dedicada al estudio de las principales manifestaciones lingüísticas y socioculturales de las comunidades donde se utiliza el Idioma C.

o Relaciones Internacionales

Esta asignatura aspira a que el estudiante conozca las principales teorías políticas y económicas sobre los hechos internacionales; analice los principales desarrollos internacionales de los últimos cincuenta años; y evalúe la articulación entre marco jurídico, hecho histórico y sistema de valores éticos en un contexto internacional.

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS UTILIZADAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. PROGRAMAS DE PASANTÍAS

La metodología y técnicas que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Escuela de Idiomas Modernos son, en líneas generales, las establecidas por la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de [REDACTED]

Debido a las características particulares de las asignaturas dictadas en la Escuela de Idiomas Modernos, el proceso enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo a través de diversas metodologías interactivas, utilizando medios audiovisuales e informáticos (retroproyector, grabador, computadora, laboratorios de Idiomas, televisión por cable, videos, correo electrónico, Internet).

Especial importancia se da a lo largo de la carrera a la formación del estudiante en lo que respecta a labores de investigación, las cuales culminan en la elaboración del Informe final de Pasantía o la Memoria de Grado.

La Escuela de Idiomas Modernos, además, cuenta con un sistema de tutorías que permite a los estudiantes recibir orientación a lo largo de su carrera para la selección de asignaturas y metodología de estudio.

Las Pasantías se llevarán a cabo en la Escuela de Idiomas Modernos y en instituciones nacionales e internacionales con las cuales se suscriban acuerdos. Los programas de pasantías seguirán las pautas establecidas por la Universidad de [REDACTED] en sus distintas Facultades y Escuelas.

REQUISITOS DE SELECCIÓN, ADMISIÓN Y PERMANENCIA DE LOS ALUMNOS. EXIGENCIAS PARA LA GRADUACIÓN

Los requisitos de selección, admisión y permanencia de los alumnos están establecidos en reglamentos, políticas y normas de la Universidad de [REDACTED] nombrados a continuación.

- Políticas de Ingreso a la Facultad de Humanidades y Educación.
- Reglamento para la Admisión de Estudiantes de Alto Rendimiento.
- Reglamento de Reincorporación.
- Reglamento para los Cambios de Opción.
- Reglamento para la Admisión de Atletas de Alta Competencia y Artistas de destacada trayectoria.
- Normas para Grados en la Universidad de [REDACTED]
- Notas incluidas en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Letras, Mención Lenguas y Literaturas Modernas, aprobado por el Consejo Universitario de la Universidad de [REDACTED] en mayo de 1994.

POLÍTICAS DE EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ESTUDIANTIL

El rendimiento estudiantil es evaluado de manera continua y está sujeta al *Reglamento de Evaluación del Rendimiento Académico de Pregrado* para la Facultad de Humanidades y Educación, aprobado por el Consejo Universitario de la Universidad de [REDACTED] el 4 de septiembre de 1997.

POLÍTICAS DE EVALUACIÓN DE LA LABOR DOCENTE Y DE INVESTIGACIÓN

La labor docente de los profesores de la Facultad de Humanidades y Educación es evaluada por las Áreas de la Escuela, de acuerdo con el reglamento respectivo.

Para los instructores está previsto un plan de formación con una duración de dos años, en el cual será supervisado por un tutor. Al final de este período el instructor deberá presentar un trabajo de investigación que le servirá para ascender a la categoría de Asistente.

La labor de investigación de los docentes es evaluada a través de trabajos de investigación presentados ante un jurado nombrado por el Consejo Universitario; estos trabajos de investigación son requisito indispensable para que los docentes puedan ascender de escalafón. Los trabajos de investigación inscritos en el Consejo para el Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDDCHT) son evaluados por éste.

POLÍTICAS DE EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM

La evaluación y supervisión del currículum será responsabilidad de la Comisión de Revisión Curricular, la cual asesorará al Consejo de la Escuela de Idiomas Modernos al respecto.

Apéndice B.

**PROGRAMA SINÓPTICO DEL CURSO
INTRODUCCIÓN A TEXTOS LITERARIOS
DEL IDIOMA A (INGLÉS)**

Programa sinóptico

Introducción a los textos literarios del Idioma A/ Inglés

ASIGNATURA: Introducción a los Textos Literarios del Idioma A/ Inglés
ÁREA DE CONOCIMIENTO: Literatura Angloamericana
DEPARTAMENTO: Inglés

Código	Carácter	Tipo	Unidades Crédito	Horas Teóricas	Horas Prácticas	Horas Taller	Horas Laboratorio
3116	obligatorio		04	04	-	-	-

Régimen	Semanas del Régimen	Semestre de ubicación	Prerequisitos	Vigencia
Semestral	16	5	Sem. Investigación, Inglés III, Lectura y escritura inglés II	Mayo 1994

B.1.

Justificación o propósitos generales

Parte de la competencia en lengua extranjera del Licenciado en Idiomas Modernos se debe al hecho que conoce sus manifestaciones más importantes. En el curso introductorio presente los estudiantes tendrán un primero contacto con la literatura escrita en el idioma inglés, por lo que se les ofrece un recorrido general por los principales géneros de esta literatura: novela, cuento, poesía y teatro, al tiempo que se les brinda las herramientas necesarias para que puedan leer las obras de forma más crítica y profunda.

B.2.

Contenidos

En esta asignatura se da a los estudiantes práctica en el estudio detallado de textos literarios en el idioma inglés; se hace énfasis en la

relación entre contenido y expresión (idioma, técnica, estilo). El curso versa sobre la revisión de varios autores de renombre de los siglos XIX, XX y XXI en los diferentes países donde se habla inglés.

UNIDAD 1: La novela

- **Objetivo terminal:** que el estudiante conozca y se familiarice con los principales manifestantes de la novela escrita en lengua inglesa de los últimos siglos.
- **Objetivos específicos:** Discutir las biografías de los principales novelistas de la literatura anglosajona, como Truman Capote, HG Wells, John Berendt, Sylvia Plath, Annie Barrows, Mary Ann Shaffer, Don DeLillo entre muchos otros.
- **Contenidos conceptuales:** Enriquecer el vocabulario en la lengua inglesa a través de la lectura de textos literarios. Enriquecer y fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes a través del análisis de la literatura.
- **Contenidos procedimentales:** Leer y analizar una novela durante el semestre, la cual será elegida libremente por los estudiantes a partir de una selección previa realizada por el docente.
- **Contenidos actitudinales:** Actividades enfocadas en desarrollar la capacidad de análisis e interpretación a través de discusiones grupales y de la realización de ensayos críticos literarios sobre los temas discutidos en clase.

Unidad II: El cuento

- **Objetivo terminal:** que el estudiante esté en la capacidad de realizar un análisis crítico literario profundo de un cuento escrito en lengua inglesa.
- **Objetivos específicos:** Reconocer y analizar los diferentes elementos del cuento: el narrador, los personajes, el entorno, el estilo, la ironía, los símbolos, entre otros. Relacionar la vida y obra del autor con la obra específica que se está analizando.
- **Contenidos conceptuales:** Enriquecer el vocabulario en la lengua inglesa a través de la lectura de textos literarios. Enriquecer y fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes a través del

análisis de la literatura y de las discusiones orales en el salón de clases.

- **Contenidos procedimentales:** Leer una selección de cuentos de varios autores tanto británicos como estadounidenses incluyendo a Kate Chopin, Ernest Hemingway, Sandra Cisneros, Antony Chekov, Edgar Allan Poe entre muchos otros.
- **Contenidos actitudinales:** Actividades enfocadas en desarrollar la capacidad de análisis e interpretación a través de discusiones grupales y de la realización de ensayos críticos literarios sobre los temas discutidos en clase.

Unidad III: La poesía

- **Objetivo terminal:** Sentar las bases de conocimiento y análisis de la poesía escrita en lengua inglesa, para que el estudiante continúe sus estudios en el área.
- **Objetivos específicos:** Que el estudiante sea capaz de leer y analizar poemas escritos en lengua inglesa desde los puntos de vistas lingüístico y simbólico.
- **Contenidos conceptuales:** La persona en el poema, el significado literal, la rima, el ritmo, el lenguaje figurativo.
- **Contenidos procedimentales:** Se leerán y analizarán una selección de poemas de varios autores, tanto británicos como estadounidenses, incluyendo a Robert Frost, Christina Georgina Rosseti, entre muchos otros. Se prepararán lecturas de poemas en la clase.
- **Contenidos actitudinales:** Actividades enfocadas en:
 - › Mejorar la producción y escrita en lengua inglesa a través de la lectura, discusión y análisis de textos literarios.
 - › Enriquecer el vocabulario en la lengua inglesa a través de la lectura de textos literarios.
 - › Desarrollar la capacidad de análisis e interpretación a través de discusiones grupales.

Unidad IV: El teatro

- **Objetivo terminal:** Sentar las bases de conocimiento y análisis de obras de teatro escritas en lengua inglesa, para que el estudiante continúe sus estudios en el área.

- **Objetivos específicos:** Que el estudiante sea capaz de leer y analizar obras de teatro escritas en lengua inglesa desde los puntos de vistas lingüístico y simbólico.
- **Contenidos conceptuales:** Elementos de una obra de teatro, lectura de una obra de teatro, principales figuras del teatro de lengua inglesa.
- **Contenidos procedimentales:** Se leerán las obras de teatro “Crimes of the heart” de Beth Henley y/o “The importance of being earnest” de Oscar Wilde en clase y en casa.
- **Contenidos actitudinales:** Actividades enfocadas en:
 - › Mejorar la producción y escrita en lengua inglesa a través de la lectura, discusión y análisis de textos literarios.
 - › Enriquecer el vocabulario en la lengua inglesa a través de la lectura de textos literarios.
 - › Desarrollar la capacidad de análisis e interpretación a través de discusiones grupales.

B.3.

Evaluación

La evaluación se realizará de forma continua y formativa. Se seguirá la prerrogativa establecida en el *Reglamento de evaluación y rendimiento académico estudiantil del pregrado de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes*. Al respecto se cita lo siguiente:

ARTÍCULO 19: El estudiante para tener derecho a las evaluaciones parciales debe haber asistido con regularidad a las actividades planificadas. Éste no tiene derecho a presentarse al acto de evaluación, si previamente no ha cumplido con las obligaciones contempladas en la programación.

ARTÍCULO 20: El estudiante que durante el transcurso del semestre sufriera problemas complejos de salud, accidentes, embarazos a término (con constancias médicas probatorias) puede ser exonerado del cumplimiento de sus responsabilidades académicas en una asignatura o cualquier otra modalidad hasta por un máximo de 25% de asistencia. Cuando el tiempo requerido sobrepase este límite, el estudiante perderá la asignatura.

La calificación final del curso será distribuida de la siguiente forma:

Unidad I: la novela	
Ensayo y examen oral	20%
Unidad II: el cuento	
Ensayo y discusiones en clase	20%
Unidad III: la poesía	
Examen escrito + expo	25%
Unidad IV: el teatro	
Examen escrito	20%
Participación en discusiones de clase, tareas.	15%

B.4.

Fuentes de información

- Abrams, M.H. (1979). The Norton anthology of English literature, Vol. 2. New York: Norton and Company.
- Barnet, S., Burto, W. y Cain, W. (2007). A little literature: Reading, writing, argument. New York: Pearson Longman.
- Culler, J. (1997). Literary Theory: A Very Short Introduction. Oxford: Oxford University Press.
- Eagleton, T. (2003). Literary theory: an introduction. London: Blackwell Publishers.

Apéndice C.

RÚBRICA USADA POR LA PROFESORA PARA LA EVALUACIÓN DE UN ENSAYO DE REACCIÓN

Literary Studies Paper Rubric with Possible Points

	Excellent	Good	Satisfactory	Needs Work	Unacceptable
Ideas and level of analysis	Greatly exceeds expectations and develops ideas in a consistently excellent manner. Readers will learn something from this piece of writing.	Exceeds expectations and develops in a good but perhaps predictable fashion. Ideas may be good but perhaps not as insightful or well developed.	Meets expectations but does not go beyond them. May respond to the assignment in a satisfactory but predictable or superficial way. May have more plot summary than analysis.	Limited ideas and cursory development; does not meet expectations or the terms of the assignment on one or more dimensions.	Fails to meet expectations for ideas and analysis. May include too much plot summary or so many quotations that analysis is missing.
30	27-30	24-26	21-23	18-20	0-17
Organization	Organizational plan is clear, as is the thesis and purpose of the piece. Thesis is original and interesting.	Organization and thesis are logical but could be clearer. Thesis is solid but less innovative than in an exceptional paper. Some transitions may be missing.	Exhibits a discernible organization but may not provide a clear connection to the thesis. Thesis may be obvious or too general. Paragraphs may not follow the most logical order.	Focus may be unclear or the essay may lack an arguable thesis. Paragraph order may be confusing. May lack adequate organization or sufficient support for its argument.	Focus may be diffuse or unclear. Sentences and paragraphs do not follow a logical order.
20	18-20	16-17	14-15	12-13	0-11
Development and support	Develops its points effectively, logically, and in an original fashion. Assertions are supported by evidence. Paragraphs are unified, coherent, and complete.	Includes a thesis idea that is generally supported by evidence and a logical order of paragraphs. Some unsupported generalizations may occur, or some paragraphs may lack unity or support.	Development may consist of obvious generalizations that only tell readers what they already know with limited support from the text.	Relies strongly on generalizations rather than support and may lack specific references to the text. Paragraphs may lack unity, coherence, and completeness. Paragraphs may be insufficiently developed.	Thesis may be missing. Generalizations may be used in place of analysis. Insufficient development for the requirements of the assignment.
20	18-20	16-17	14-15	12-13	0-11

19

25

15

13

Apéndice C. (continuación)

Style	Sentences are fluent, graceful, and a pleasure to read. They are generally free from errors, although there may be a minor error in the piece.	Demonstrates correct sentence construction for the most part, although some sentences may be awkward or unclear. Papers will generally have few (1-2) or no comma splices, fragments, fused sentences, tense and agreement errors, or other major grammatical problems. Minor errors in grammar may occur.	May demonstrate little sentence variety. Note: Grammatical errors such as comma splices, fragments, agreement errors, vague or awkward phrasing may obscure the meaning of an otherwise good paper.	Contains many errors in sentence construction, including comma splices, fragments, fused sentences, agreement problems, and awkward sentences. Some parts may be difficult to read and interpret.	Serious errors such as comma splices, fragments, fused sentences, and agreement problems obscure meaning and make this paper inconsistent with college-level writing standards. A paper at this level may be difficult, frustrating, or confusing to read.
15	14-15	13	12	11	D-10
Mechanics	Mechanics (spelling, usage, and punctuation such as commas, semicolons, and possessive apostrophes, quotation marks, and title punctuation). Papers will be almost entirely free from mechanical errors.	One or two instances of an incorrect use of words, spelling errors, or punctuation errors such as missing possessive apostrophes may occur.	May contain odd word choices, consistent errors in punctuation, or problems with usage.	May demonstrate significant deficiencies in punctuation, word choice, and spelling.	Contains numerous errors in grammar, spelling, and punctuation.
10	9-10	8	7	6	0-5
Audience	Has a clear understanding of audience as demonstrated by the paper's use of tone and an appropriate level of diction.	Clear sense of individual voice and awareness of audience expectations. Level of diction may occasionally be uneven or somewhat inappropriate for the assignment.	Voice and diction may be significantly inconsistent with audience expectations or the requirements of the assignment.	Paper may demonstrate a consistently insufficient awareness of audience.	Serious problems with tone, diction, and sense of audience. Note: A paper will receive an "F" if it is plagiarized in whole or in part.
5	5	4	3	2	1
Total	78	4			

100-20
78-X

*Apéndice D.***TEST DE SENSIBILIDAD INTERCULTURAL
DE CHEN Y STAROSTA (2000)**

Below is a series of statements concerning intercultural communication. There are no right or wrong answers. Please, work quickly and record your first impression by indicating the degree to which you agree or disagree with the statement. Thank you for your cooperation.

5= strongly agree

4= agree

3= uncertain

2= disagree

1= strongly disagree

- ___ 1. - I enjoy interacting with people from different cultures.
- ___ 2. - I think people from other cultures are narrow-minded.
- ___ 3. - I am pretty sure of myself in interacting with people from different cultures.
- ___ 4. - I find it very hard to talk in front of people from different cultures.
- ___ 5. - I always know what to say when interacting with people from different cultures.
- ___ 6. - I can be as sociable as I want to be when interacting with people from different cultures.
- ___ 7. - I don't like to be with people from different cultures.
- ___ 8. - I respect the values of people from different cultures.
- ___ 9. - I get upset easily when interacting with people from different cultures.
- ___ 10. - I feel confident when interacting with people from different cultures.
- ___ 11. - I tend to wait before forming an impression of culturally-distinct counterparts.

- ___ 12. - I often get discouraged when I am with people from different cultures.
- ___ 13. - I am open minded to people from different cultures.
- ___ 14. - I am very observant when interacting with people from different cultures.
- ___ 15. - I often feel useless when interacting with people from different cultures.
- ___ 16. - I respect the ways people from different cultures behave.
- ___ 17. - I try to obtain as much information as I can when interacting with people from different cultures.
- ___ 18. - I would not accept the opinions of people from different cultures.
- ___ 19. - I am sensitive to my culturally-distinct counterpart's subtle meanings during our interactions.
- ___ 20. - I think my culture is better than other cultures.
- ___ 21. - I often give positive responses to my culturally different counterpart during our interactions.
- ___ 22. - I avoid those situations where I will have to deal with culturally-distinct persons.
- ___ 23. - I often show my culturally-distinct counterpart my understanding through verbal or non-verbal clues.
- ___ 24. - I have a feeling of enjoyment towards differences between my culturally distinct counterpart and me.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agar, M. (1996). *The professional stranger: an informal introduction to ethnography*. New York: Emerald Group Publishing.
- Albaladejo García, M. D. (2007). “Cómo llevar la literatura al aula de ele: de la teoría a la práctica”. *Marco ELE, Revista de Didáctica ELE*, 5: 5-9.
- Altheide, D. L. y Johnson, J.M. (1994). Criteria for assessing interpretative validity in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 2-24). Thousand Oaks: Sage.
- Alvstad, C. y Castro, A. (2009). “Conceptions of Literature in University Language Courses”, en *The Modern Language Journal*, 93 ii: 1-16.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación*. Caracas: Editorial Episteme. Primera Edición.
- Balestrini Acuña, M. (2001). *Cómo se elabora el proceso de investigación. (Para los estudios formativos o exploratorios, descriptivos, diagnóstico, evaluativos, formulación de hipótesis causales, experimentales y los proyectos factibles)*. Caracas: Consultores Asociados BL Servicio Editorial.
- Belmonte Serrano, J. (2002). “Una nueva vía para el estudio de la didáctica de la Literatura: La crítica literaria. (A propósito de una polémica entre críticos y creadores)”, en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Vol. 14: 51-63.
- Biedma Torrecillas, A. (2007). “¿Cómo integrar la literatura en el contexto de segunda lengua?”, en *Boletín Millares Carlo*, núm. 26. Centro Asociado UNED. pp. 241-260.
- Buitrago, H. (2002) *Aprender de una cultura vs. aprehender otra cultura. Un enfoque intercultural para colegios bilingües*. Cali: Unidad de Artes Gráficas de la Universidad del Valle.
- Burgess, R. G. (ed.) (1988). *Studies in Qualitative Methodology*. Vol. 1: Conducting Qualitative Research, London/Greenwich (Connect.): Jai Press.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris: Didier.

- Cardona Aurora, (2014). Enseñanza del español lengua extranjera a través de la literatura, en: Globalización, interculturalidad y enseñanza de español: Nuevas propuestas didácticas y evaluadoras. Diálogos Latinoamericanos, 22, junio de 2014, Susana S. Fernández María Isabel Pozzo (eds.). LACUA Latin American Center University of Aarhus, Denmark: pp. 129.
- Carrasco, B. y J. F. Calderero, (2000). *Aprendo a investigar en educación*, Madrid: RIALP.
- Chen, G.-M. y W. Starosta, (2000). "The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale", *Human Communication*, 3(1): 2-14.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. In B. Burleson (Ed.), *Communication Yearbook*, 19: 353-383. Thousand Oaks: Sage.
- Coenen, L. (1992). "Literaire competentie: werkbaar kader voor het literatuuronderwijs of nieuw content-nerbegrip. [Literary competence: useful concept for literary education or new 'catch-term]" en *Spiegel*, 10(2): 55-78.
- Colomo Maestre, J. (1998). "Animación a la lectura: Animación a la interculturalidad", en *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*: 228-237.
- Connell, R. W. (2007). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- De Mejía, A.-M. (2002). *Power, prestige and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Tala, I. (2002). *Formación lingüística intercultural integrativa: Una propuesta para la educación bilingüe en Colombia*. Cali: Unidad de Artes Gráficas de la Universidad del Valle.
- Denyer, M. (1997). *Tareas: L de leer*. Barcelona: Difusión.
- Fish, S. (1975). "Facts and fictions: A reply to Ralph Rader". en *Critical Inquiry*, 1.4: 883-891.
- Fish, S. (2000). *Is there a text in this class?*. Harvard University Press. Boston: MA.
- Gadamer, H. G. (2001). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- García-Cervigón, A. (2003). *Análisis lingüístico de la unidad léxica 'Astillejos' en el habla andaluza*. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos.
- Geertz, C. (2012). *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Guba, E. G. y Y. S. Lincoln (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey Bass.
- Hayes, D. (2006). Case Study, [Documento en línea] [Disponible: http://www.edu.plymouth.ac.uk/resined/Case_study/casest.htm] [Consulta: 11 de mayo de 2016].
- Hernández, R., Fernández C. y Batista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hinojosa, J. (2000). *Culture and english language teaching: An intercultural approach*. Cali: Unidad de Artes Gráficas de la Universidad del Valle.
- Hirsch, E.D. (1967). *Validity in interpretation*. Yale University Press, Yale.
- Jauss, H. R. (1992). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.

- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*, London: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2005). *Context and culture in language teaching*, London: Oxford University Press.
- Lecompte, M. y Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*, San Diego: Academic Press, 2ª ed.
- López Prats, E. (2009). *El texto literario en el aula de español como lengua extranjera: Propuesta de programación didáctica: Últimas tardes con Teresa, de Juan Marsé*, España: Universitat de Girona: 1-147.
- Lotman, I. (2009). "Sobre el papel de los factores casuales en la evolución literaria". *Discurso 8*, 1993, Y en *la Semiosfera 1 Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Cátedra: 237-248.
- Martín Peris, E. (2000). "Textos literarios y manuales de enseñanza del español como lengua extranjera", en *Lenguaje y textos*, 16: 101-129.
- Martínez-Roldán, C. M. (2003) "Building worlds and identities: A case study of the role of narratives in bilingual literature discussions" en *Research in The Teaching of English*.
- Martínez-Roldán, C. M. y López- Robertson, J. M. (2000). "Initiating literature circles in a first-grade bilingual classroom" en *The Reading Teacher*. Newark.
- Martínez-Vidal, E. (1993). "El uso de la cultura en la enseñanza de la lengua", en Montesa, S. y A. Garrido (eds.): 79-88.
- Mendoza y Mera, P. (2004). "Didáctica de la literatura. El comentario de texto implicado por factores sociológicos. Una propuesta didáctica", en *Educación XX* (1): 127-36.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Miquel, L. y N. Sans (1991). "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua" en *Cable*, 9: 15-21.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner a communiquer en langue étrangère*, France: Hachette.
- Moreno Muñoz, C. (2002). "Didáctica de la lengua y la literatura: La utopía para el bienestar personal" en *Contextos Educativos*, 5: 31-40.
- Moyano López, J. (2008). "Reflexiones sobre el uso de la literatura en clases de ELE" en *Studies in Language*, 30: 75-104.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Omaggio Haley, A. (1993). *Teaching language in context*, Boston: Heinke & Heinke Publishers.
- Ovando, C. J. y Collier, V. P. (1987). *Bilingual and ESL classrooms: Teaching in multicultural contexts*. Boston: Mc Graw-Hill.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. California: Sage.
- Peluffo, Mercedes Virginia y Pérez Roig, Paula (2014). La literatura en lengua extranjera como vehiculizadores de la formación intercultural en los niños, *Revista de la Escuela de Lenguas Puertas Abiertas*.

- Pérez Gómez, A. I. (2008). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Morata.
- Porcher, L. y otros (1988). *La civilisation*, París: Clé International.
- Pozuelo y Vancos, J. (1994). "Poesía y crítica en Jorge Guillén", en Diez de Revenga, Murcia: CajaMurcia, pp. 10.
- Ramos, C. (2006). Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas, Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://www.tesisxarxa.net/TDX-0220106-132751>.
- Real Academia Española (2013). *Diccionario de la lengua española*, 22ª edición, en <http://lema.rae.es/drae/>. [Consulta 17/05/2013].
- Riffaterre, M. (1978). *Semiotics of poetry: Advances in semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Romeo Castro, C. (1993). "Realidad Literaturizada, un motivo didáctico" en *Rvta. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, Sep/Dic: 155-168.
- Romero de Cutropia, A. (2005). "¿Qué entendemos por lectura?". Documento en línea. Powerpoint, [Disponible en https://moodle.org/pluginfile.php/227/mod_forum/attachment/430261/que_entendemos_por_lectura_07.ppt; pp. 1-26. [Consulta 16 de abril de 2015].
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader the text the poem: The transactional theory of the Literary work*, USA: Modern Language Association of America.
- Rosenblatt, L. (1996). *Literature as exploration*, USA: Modern Language Association of America.
- Ruiz Olebuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz R. C. (2003). *Educación intercultural. Una visión crítica de la cultura*, Barcelona: Octaedro.
- Sabino, C. (2004). *El proceso de la investigación*, Caracas: Panapo.
- Said-Mohand, A. (2013). "El español como lengua de herencia en los EE.UU.: Retos para su didáctica", en Marco ELE, *Revista de Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 16: 1-15.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*, Madrid: McGraw Hill.
- Sartre, J.P. (1976). *¿Qué es la literatura?*, Buenos Aires: Losada.
- Savill-Troike, M. (1989). *The ethnography of communication: An introduction*, Oxford and NYC: B. Blackwell.
- Schewe, M. (1998). "Culture through literature through drama" en *Language Learning in Intercultural Perspective*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sepúlveda, L. (2000). *Un viejo que leía novelas de amor*, Barcelona: Tusquets.

- Sitman, R. y Lerner, I. (1999). “La literatura del mundo hispanohablante en el aula de ELE: ¿un lugar de encuentro o desencuentro?”, en *Espéculo*. Documento en línea. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid, [Disponible en <http://www.ucm.es/info/especulo/numero12/cbelatxt.html>]. [Consulta 06 de junio de 2015].
- Spradley, J.P. (1999). *The ethnographic interview*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Spradley, J. P. (2001). *Participant observation*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Talens, J. (1995). *Elementos para una semiótica del texto artístico*, Madrid, Cátedra.
- The Oxford Dictionary Of Literary Terms Online (2003). Documento en línea. Oxford University Press: London, [Disponible en: <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199208272.001.0001/acref-9780199208272>]. [Consulta 19 de abril de 2015].
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*, Madrid: Síntesis.
- Van Dijk, T. A. (1972). *Some aspects of text grammars. A study in Theoretical Linguistics and Poetics*. The Hague.
- Vellegal, A. (2009). “¿Qué enseñarle a nuestros alumnos para que no pasen por maleducados?, El componente sociocultural en el aula de ELE” en *Marco ELE*, V, 9: 02.
- VV.AA. (2013). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Documento en línea. Vetenskapsrådet, [Disponible en <http://www.codex.vr.se/forskninghumsam.shtml>]. [Consulta 09 de julio de 2015]
- Wardhaugh, R. (1998). *An introduction to sociolinguistics*, Mass.: Blackwell Press.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona: Paidós.
- Yin, R. K. (1989). *Case study research: Design and methods, applied social research methods Series*, Newbury Park CA, Sage: 101.

Esta investigación consistió en observar, describir y analizar los posibles aspectos culturales presentados en un curso de Introducción a Textos Literarios del Idioma A (inglés), y el enfoque con el que se trabajaron. La investigación se realizó a través de un estudio de caso, en una universidad pública ubicada en los Andes venezolanos. Esta investigación contó con la colaboración de dos estudiantes y una profesora. La recolección de los datos y posterior análisis de los mismos se hizo por medio de la observación del curso mencionado, durante 16 semanas, de los apuntes de cuaderno y diferentes evaluaciones de las estudiantes, las de entrevistas y de un Test de Sensibilidad Cultural aplicados a los participantes. Adicionalmente, se señaló la relación presente entre la literatura y el desarrollo de la interculturalidad en un curso de lenguas extranjeras. Los resultados de esta investigación sugieren la revisión de las características del curso observado, y su respectivo Programa Sinóptico, teniendo en cuenta la importancia del enfoque intercultural dentro del mismo con el fin de entrar en consonancia con los propósitos del Pensum de Idiomas Modernos y de una sociedad cada vez más globalizada.



UNIVERSIDAD
DE LOS ANDES
VENEZUELA



Consejo de
Publicaciones

ISBN 978-980-11-2030-8

