

# UNA APROXIMACIÓN AL ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS DISCURSOS EVALUATIVOS (ACDE)

Oscar Iván Londoño Zapata  
*Universidad de Ibagué (Tolima, Colombia)*

Las prácticas discursivas pueden tener efectos ideológicos de peso, es decir, pueden ayudar a producir y reproducir relaciones de poder desiguales entre (por ejemplo), las clases sociales, las mujeres y los hombres, las mayorías y minorías culturales o étnicas, por medio de la manera como representan los objetos y sitúan a las personas.

Ruth Wodak y Norman Fairclough (2000)

**Resumen:** En este texto se presentan algunos aspectos y hallazgos de la investigación: “Análisis crítico de los discursos evaluativos de los docentes de lengua castellana de los grados décimo (10º) y once (11º), de algunas instituciones educativas de Ibagué” (2007). Para llevar a cabo lo anterior, se expone, a manera de introducción, algunos aspectos generales del estudio discursivo; en forma seguida, se plantea la postura teórica empleada como eje investigativo y argumental de la interpretación y el análisis de las muestras. De igual manera, se presenta el análisis crítico de algunas muestras discursivas evaluativas orales y escritas, y en última instancia, las conclusiones y la bibliografía de referencia empleada.

**Palabras clave:** discurso evaluativo, confiabilidad evaluativa, análisis crítico del discurso, dominación, abuso de poder, control.

**Abstract:** *In the present paper some of the issues and results concerning the research project entitled “A critical analysis of the evaluative discourse of Spanish Language teachers in 10th and 11th grade in schools in Ibagué” (2007) are discussed. In the first place, the introduction focuses on certain general aspects of discursive studies. This is followed by a description of the theoretical models which are central to the interpretation and analysis of the results obtained in the research work. Next, a critical analysis of some of the evaluative discourse samples in both the oral and written medium is carried out. Lastly the conclusions are presented, followed by the bibliographical references which were used in the study.*

## 1. INTRODUCCIÓN

El discurso, como proceso oral y escrito de interacción comunicativa, está presente en todas las actividades sociales y culturales en las que se ve inmerso el ser humano, de ahí que su estudio no sea sólo responsabilidad de la lingüística, sino que requiere una articulación teórica con otras ciencias y disciplinas que faciliten la comprensión de este fenómeno contextual del lenguaje. Es por ello que surge la necesidad de interpretar los discursos desde variadas perspectivas teóricas y metodológicas, siendo una de ellas el Análisis Crítico del Discurso (ACD), una zona de contacto determinante en la develación de los vínculos entre discurso, ideología, poder y sociedad.

Por tal motivo, se presenta en este texto algunos hallazgos de la investigación: “Análisis crítico de los discursos evaluativos de los docentes de lengua castellana de los grados décimo y once, de algunas instituciones educativas de Ibagué” (2007), en la que se desarrolla el análisis crítico de los discursos orales y escritos que emplean algunos docentes de lengua castellana

de grados décimo y once, en determinadas instituciones educativas de Ibagué, Colombia, para evaluar las actividades académicas escolares de I@s estudiantes. Este estudio tiene como objetivos centrales: identificar las estructuras y estrategias discursivas orales y escritas que emplean dichos docentes para evaluar las actividades académicas escolares, y establecer los niveles de confiabilidad evaluativa de estos discursos. En este artículo se presentan específicamente los análisis y hallazgos del primer objetivo.

La pertinencia de este estudio se justifica desde la importancia que posee la evaluación como práctica discursiva y pedagógica en la escena educativa, definida como una valoración fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje, no sólo de la lengua y la literatura, sino de todas las disciplinas y saberes en los que se puede educar y formar el ser humano. Al respecto, el Decreto 1860 del 3 de agosto de 1994, del Ministerio de Educación Nacional (M.E.N.) de Colombia, determina en el capítulo sexto: "Evaluación y Promoción" que la evaluación debe ser continua, integral y cualitativa, orientada al afianzamiento de valores y actitudes, así como a la identificación de características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje de I@s estudiantes.

Para el desarrollo de este estudio discursivo se realiza la aplicación de un modelo de ACD mediante un análisis progresivo, que analiza cada muestra siguiendo el orden de enunciación establecido por los interlocutores en el acto comunicativo. Por ende, no sólo se analiza lo que enuncia el participante, es decir, el contenido, sino también cómo lo enuncia, su estructura; así, se estudian los discursos desde una perspectiva discursiva, social y crítica enfocada hacia la manera en la que el discurso se emplea como vehículo ideológico del poder, el abuso de poder, la dominación y el control.

Las muestras discursivas evaluativas orales y escritas de los docentes de lengua castellana fueron escogidas al azar del grupo total de corpus transcritos: 25, tanto orales como escritos. Para desarrollar dicho análisis se emplean siete muestras orales de diálogo institucional pertenecientes a diferentes macro-diálogos de clase, es decir, cada una de las muestras resulta ser una secuencia discursiva significativa inserta en un acto discursivo mayor, que es delimitado por posturas teóricas y metodológicas para desarrollar el estudio crítico mediante la selección al azar.

Por su parte, para el análisis crítico de los discursos evaluativos escritos se emplean cinco discursos, seleccionados también al azar, de trabajos evaluados por los docentes de algun@s escolares. Estos discursos pertenecen a dos docentes que orientan la asignatura lengua castellana en los grados décimo y once en dos instituciones educativas de Ibagué.

## 2. EL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO (ACD): UNA PERSPECTIVA CRÍTICA DE INVESTIGACIÓN DISCURSIVA

Durante el siglo XX se desarrolló una serie de estudios lingüísticos orientados hacia la cualificación de la lengua desde dos perspectivas: a partir de su estructura y de su uso concreto o en contexto; es por tal motivo que enfoques como: el Estructuralismo, el Formalismo Ruso, el Generativismo, la Textolingüística, la Sociolingüística, el Análisis del Discurso (AD) y la Lingüística Crítica (LC), entre otros, se convierten en los referentes teóricos obligados en el itinerario conceptual e histórico de los estudios de la lengua.

Los primeros enfoques analizaron las formas estructurales de las palabras y las oraciones, así como los elementos retóricos y formales en la literatura, mientras que los estudios posteriores orientaron sus conceptualizaciones hacia la concepción del texto y el discurso como unidades comunicativas fundamentales producidas en contextos sociales y culturales específicos, mismos

que marcan la diferencia en la enunciación; por ende, no sólo se estudia la lengua desde su estructura, es decir, desde el componente gramatical, sino que se analiza a partir de su vínculo con el contexto social de producción.

La anterior perspectiva toma fuerza y desarrollo en el campo de la lingüística a través de los estudios sociolingüísticos, pragmáticos y discursivos, que contribuyeron de manera activa en la superación de las teorías abstractas de la lengua como las de Ferdinand de Saussure y Noam Chomsky; de esta manera, se da inicio en los años sesenta a una serie de investigaciones que buscan analizar la naturaleza socio-discursiva de variados eventos de enunciación: conversaciones cotidianas, discursos en el aula de clase, discursos de la prensa, diálogos institucionales, entre otros, que constituyen algunas de las formas discursivas básicas de interacción comunicativa en la sociedad.

De igual forma, se origina en la Europa de los años ochenta un campo de estudio del discurso que fue denominado Análisis Crítico del Discurso (ACD), hoy denominado de una manera más general por van Dijk Estudios Críticos del Discurso (ECD) (Londoño, 2006); dicha perspectiva se inicia en primera instancia como Lingüística Crítica (LC) a partir de la publicación en 1979 del libro de Fowler: "Lenguaje y control", pero tras un tiempo toma el nombre de Análisis Crítico del Discurso y su respectiva sigla ACD. Este nuevo campo de análisis se interesa en los contextos políticos y sociales del lenguaje y el discurso en la sociedad, así como en las nociones críticas referidas al poder, el abuso de poder, la dominación, la desigualdad social, el sexismo, el racismo, la segregación, el control y las formas en las que los diferentes discursos: mediáticos, pedagógicos, académicos, cotidianos, institucionales, políticos, entre otros, se involucran en su producción y re-producción.

Debido a la relevancia de los planteamientos de Fowler otros autores como Teun A. van Dijk, Ruth Wodak, Norman Fairclough, Utz Maas, Siegfried Jäger, Gunther Kress, Theo van Leeuwen, Michael Meyer, Ron Scollon, entre otros, se interesan en esta perspectiva crítica del lenguaje e inician una serie de teorizaciones que conforman hoy los grandes enfoques del ACD (Fairclough y Wodak. (2000); Wodak y Meyer). Cada concepción encuentra como teoría de base los planteamientos de Michel Foucault, Louis Althusser, Mijail Bajtín, y los de la línea crítica de la Escuela de Frankfurt, entre otros.

Desde esta perspectiva, se define el ACD como una zona de contacto que articula fundamentos de otras disciplinas para su interpretación discursiva, esta actitud crítica se centra en los problemas sociales y en especial en el papel del discurso en la producción y re-producción del abuso de poder y la dominación, así como en el desarrollo de una conciencia social de dominación y resistencia para los grupos dominados. En concepto de van Dijk (1994), el ACD "permite elucidar las estrategias de uso, de legitimación y de construcción de la dominación enmarcadas en el abuso del poder".

La dominación es definida también por van Dijk (1994) como "la relación desigual entre grupos sociales que controlan otros grupos"; por consiguiente, "la dominación tiene que ver con las limitaciones de libertad que se ejercen sobre un grupo. Forma de abuso de poder del grupo dominante". De igual manera, en concepto de Bolívar (2005), "la dominación se entiende como abuso de poder que, a su vez, significa uso ilegítimo del poder, que se interpreta como la violación de principios (leyes, normas, reglas, etc.) justos, es decir, consistentes con derechos humanos y sociales".

Por su parte, el abuso de poder también es definido por van Dijk (1994) como las “varias formas de ejercicio de poder inaceptables e ilegítimas, dadas en interacciones socialmente aceptadas que favorecen específicamente a los grupos con poder”. Por tanto, es el uso ilegítimo del poder que un grupo dominante, con prácticas discursivas y sociales legitimadas institucionalmente, ejerce sobre un grupo dominado.

Al respecto, Fairclough y Wodak (2000) plantean que “el ACD (Análisis Crítico del Discurso) interpreta el discurso –el uso del lenguaje en el habla y en la escritura- como una forma de “práctica social”; de ahí que dicha interpretación sugiera una relación determinante entre el evento comunicativo particular y las situaciones, instituciones y estructuras sociales que lo enmarcan. Por consiguiente, la producción discursiva, objeto de análisis, debe ser explicada, comprendida y analizada desde el contexto en el que se enuncia y desde el estatus y el rol sociocultural, institucional y discursivo del interlocutor; de esta manera, no es posible la producción de un discurso sin contexto así como no es posible su comprensión si no se toma en cuenta el contexto.

### 3. ANÁLISIS DE LOS TEXTOS DISCUSIVOS

Convenciones:

P: Profesor. E: Estudiante uno. (...): Tiempo en segundos

Palabras en mayúscula: Indican una marca fuerte de enunciación.

(:): Alargamiento de fonema.

Muestra oral uno: El cuaderno o la CPU

Profesor: Se notaba que ustedes habían consultado, algunos tenían el cuaderno, pero yo difiero muchísimo de que la tarea sea para el cuaderno, yo en el cuaderno consigno lo que yo investigo, PERO yo debo registrarlo en mi CPU porque esa es la que yo cargo, de aquí a diez años usted en la universidad le preguntan algo y usted no puede decir ah eso está en mi cuaderno de décimo, el cuaderno se quedó en la casa la información que usted grabó en su CPU es la que le queda.

El docente evalúa con el anterior discurso una actividad académica escolar en donde I@s estudiantes de un grupo de trabajo leen del cuaderno el contenido de la temática que debían desarrollar para la clase. En esta secuencia discursiva es recurrente el empleo del yo, pronombre personal de la primera persona del singular de los dos géneros, partícula que no se sucede como una simple designación [el pronombre se emplea para designar una cosa o una persona sin mencionar su nombre], sino que adquiere una especial carga semántica y pragmática en esta enunciación; por tal razón, se establece una transgresión del concepto lingüístico formal de la referencia debido a la fuerza ilocutiva de la emisión. Empleando esta estructura el docente expresa su posición dominante: “yo difiero..., yo en el cuaderno..., yo investigo..., yo debo registrarlo..., yo cargo...”, en relación con I@s estudiantes. Por tanto, la repetición continua del pronombre personal –yo- en una enunciación discursiva evaluativa, y su fuerte carga pragmática hacen referencia al posicionamiento superior dominante de acción y conocimiento del interlocutor emisor.

Dicha posición se acentúa, además, con la utilización de partículas discursivas como usted y ustedes: “ustedes habían consultado..., ustedes en la universidad..., usted no puede decir..., en la información que usted grabó...”; de esta forma, se establece una relación de alejamiento pronominal generada a partir de los pronombres yo y usted (es), distanciamiento en el que el sujeto dominante: docente, reafirma su posición ante el sujeto dominado: estudiante; esta relación

vertical se establece debido al rol y al poder que le es asignado al docente como formador por el Estado, la sociedad y la cultura, es decir, por su rol institucional y sociocognitivo legitimado.

El Diccionario Enciclopédico Educativo Uno Coatenas define la estructura discursiva “usted” como una voz de tratamiento cortésano y familiar, un pronombre personal de segunda persona empleado como tratamiento de respeto; sin embargo, en el caso concreto, este sentido de cortesía, familiaridad y respeto se transforma por la relación de alejamiento pronominal, así, el –usted (es)- no se enuncia por cortesía sino para definir los roles sociales e institucionales de l@s interlocutores(as) y sus respectivas posiciones educativas: Quién enseña: docente-yo, Quién aprende: estudiante-usted(es); por tal motivo, la aparente cortesía verbal evidencia una manifestación sutil de dominación.

Al respecto, Renkema (1999) plantea tres elementos institucionales importantes en los estudios del discurso: 1. La conducta a través de roles, 2. Las tendencias a la diferenciación y 3. El poder institucional. La institución controla y regula las conductas y las formas de acción social y discursiva a través de un sistema de roles sociales que deben cumplir los participantes, de manera que, “objetiviza a los individuos transformándolos en actores con roles específicos”. Cada sujeto educativo: docentes, docentes directivos y estudiantes, asumen y naturalizan una serie de conductas y roles institucionales legitimados que determinan sus actuaciones sociales y discursivas, orientadas hacia diferenciaciones dominantes sustanciales. Renkema (1999) propone un ejemplo que ilustra este elemento: “Un ejemplo son las normas que regulan las interrupciones. Un docente puede interrumpir fácilmente a un estudiante, pero es más difícil que el estudiante interrumpa al profesor”.

Por su parte, la institución regula las conductas, específicamente las de l@s escolares, a través de sistemas de normas educativas, pedagógicas y didácticas, y ejerce el poder por medio de éstas; dicha modalidad de poder amplía el área de dominio y control, abuso de poder que es eminentemente discursivo porque es ejercido a partir del uso concreto de la lengua. Al respecto, Pardo Abril (2001) plantea que:

Las manifestaciones más sutiles y aparentemente no intencionales de la dominación, pueden ser observables, por ejemplo, en la entonación, el estilo sintáctico o léxico, las figuras retóricas, las estructuras locales semánticas, las estrategias de la toma de turno, la estructura de los pares dialógicos o en las distintas formas de cortesía verbal.

Teniendo en cuenta lo anterior, el docente construye el discurso evaluativo desde su propio protagonismo: yo, de tal manera que expresa a l@s estudiantes lo que él hace o debe hacer: “yo en el cuaderno consigno lo que yo investigo, yo debo registrarlo en mi CPU porque es la que yo cargo”, esto con la finalidad de posicionarse como sujeto de ejemplo, característica fundamental del modelo pedagógico tradicional en donde el docente es el modelo y guía al que se debe seguir, imitar y obedecer.

Otra marca pronominal que acentúa la posición dominante y la relación de alejamiento es el “mi”, forma del pronombre personal de la primera persona singular: “yo debo registrarlo en mi CPU”, este pronombre indica pertenencia; a su vez, la marca “su”, también pronombre de pertenencia, refuerza el sentido de distancia: “la información que usted grabó en su CPU”. Con base en lo anterior, planteo la construcción del cuadro de alejamiento pronominal como una estrategia para el análisis de los dispositivos de distanciamiento discursivo y social de los interlocutores en el campo del ACD:

YO

MI – MIO(A)

NOSOTROS(AS)

NUESTRO(A) NUESTROS(AS)

Cuadro de  
alejamiento  
pronominal

USTED(ES)

SU – SUS – SUYO(A) - SUYOS(AS)

Este cuadro permite analizar la lógica de las estrategias de polarización discursiva de alejamiento pronominal dominante entre los interlocutores en la interacción comunicativa, a partir del empleo de pronombres personales: de cercanía: yo, nosotros(as), y de lejanía: usted(es). Y pronombres posesivos o de pertenencia: por cercanía: mi, mí(o/a), míos(as), nuestra(o), nuestras(os), y por lejanía: su, sus, suyo(a), suyas(os). Los pronombres personales -yo, nosotros(as)- guardan estrecha relación con los pronombres posesivos por cercanía, debido a que referencian las marcas discursivas del interlocutor dominante, sujeto del distanciamiento en la situación comunicativa; a su vez, el pronombre personal usted, y su plural, guardan también directa relación con los pronombres posesivos por lejanía debido a que son las marcas discursivas enunciadas por el interlocutor dominante sobre el individuo objeto del distanciamiento.

En esta medida, considero importante realizar estas especificaciones pronominales porque aunque aparentemente son empleadas por los docentes como formas naturales de expresión, y en general por todas las personas, las lógicas de enunciación determinan sus implicaciones determinantes en la dominación y el abuso de poder. Lo anterior, debido a que se enuncian para diferenciar, alejar y determinar roles educativos. Al respecto, Meyer (2003) plantea que “En principio, podemos asumir que las categorías como la deíctica y la de los pronombres pueden ser analizadas mediante cualquier método lingüístico, pero debe tenerse en cuenta que resultan cruciales para el ACD”.

Cuando el docente enuncia: “yo difiero muchísimo de que la tarea sea para el cuaderno”, no solamente expresa su rol dominante desde el empleo del pronombre yo, sino que usa el término –muchísimo-, un adverbio de cantidad expresado en el grado más alto o superlativación absoluta, que contribuye al sentido de superioridad dominante; por tanto, es el profesor quien, en gran medida, no está de acuerdo.

En su discurso el docente emplea estructuras de lo que la tecnología ha denominado “lenguaje informático”; de esta manera, asimila el cerebro humano a la Unidad de Procesamiento Central o CPU de la computadora: “yo debo registrarlo en mi CPU porque esa es la que yo cargo, la información que usted grabó en su CPU es la que le queda”; lo anterior especifica que el docente posee una visión mecanicista de la producción intelectual y cognitiva del ser humano, reduciendo dichos procesos al sólo registro y grabación de datos o información, característica fundamental del modelo pedagógico tradicional o de educación bancaria en términos del pedagogo brasileño Paulo Freire (1985), en donde la memorización y el registro de los datos son una de las funciones centrales del aprendizaje. Para Freire (1985) “la narración [principal género discursivo empleado por el docente] los transforma [a los estudiantes] en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos”, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen llenar dócilmente, tanto mejor educandos serán”.

Muestra oral dos: Plagio o robo

P: Bueno, Qué es estriba. Qué significa la palabra estriba (6)

No sabe, entonces cómo la copió ahí, yo no uso palabras que yo no conozco, se supone que éste es el trabajo que usted hizo en clase. Sí o no.

E: Sí señora

P: Entonces, Quién escribió la palabra estriba, Qué significa.

Porque hubiese sido eso lo había podido hacer yo, traerles una lectura de alguien que habla de Yuruparí, pero mi intención era que usted se acercara al libro por eso YO: le traje el libro a clase (6)

Qué es confluyen

E: Que confluyeron en... (Risas de l@s compañer@s)

P: Le hago una pregunta, venga aquí, bien sencilla la pregunta: a quién robó (2) Sí usted robó, a quién robó Cuando yo copio de alguien que dijo algo y no le doy el crédito y leo como si fuera mío yo estoy robando, es como si yo viniera usted se disimulara yo le abriera su maleta le robara lo que usted trae para el recreo y dijera M? Recreo. Sí o no.

E: Sí señora

P: Entonces, Quién dijo eso

E: Un compañero

P: Hay! Eso lo hizo un compañero o lo sacó de un libro

E: De un libro

P:Cuál era la tarea

E: Resumir el libro

P: Ah y ahí está resumido

E: No señora

P: Entonces no, este grupo la próxima clase empieza la clase presentándonos MUY bien el libro

E: Sí señora

P: Bueno, feliz día.

El docente hace unas preguntas al estudiante: “Bueno, Qué es estriba. Qué significa la palabra estriba”, pasan unos segundos y el escolar no responde, el docente continúa: “No sabe, entonces cómo la copió ahí, yo no uso palabras que yo no conozco, se supone que éste es el trabajo que usted hizo en clase. Sí o no”. El docente confirma públicamente a partir de la pregunta que el estudiante no sabe el significado del término –estriba-, él selecciona esta palabra en forma intencional porque sabe que no es empleada en el discurso del escolar y en general en los discursos de l@s demás estudiantes; en su mayoría desconocen el significado de dicho concepto; por tanto, el docente emplea este desconocimiento semántico para definir su rol dominante de poder cognitivo. Se hace válida entonces la tesis de Foucault en la que plantea que quien tiene conocimiento posee a su vez poder.

En su texto “La Verdad y las Formas Jurídicas”, Foucault (2000) propone un tipo de relación entre poder y saber a partir del análisis que realiza de la tragedia griega de Sófocles “Edipo Rey” y sus interpretaciones psicoanalíticas; el filósofo francés, atraído por las concepciones de Deleuze y Guattari (1972) en su texto: “El Antiedipo”, se propone demostrar “cómo la tragedia de Edipo... es representativa y en cierta manera instauradora de un determinado tipo de relación entre poder y saber”; de esta manera, intenta “hacer aparecer aquello que ha permanecido hasta ahora más escondido, oculto, profundamente investido en la historia de la cultura: las relaciones de poder”.

Para el filósofo francés existe un fenómeno que ha sido aún menos estudiado: el conjunto de relaciones entre poder-saber y las respectivas incidencias del uno sobre el otro, de ahí que Foucault (1992) proponga que:

Existe, y he intentado mostrarlo, una perpetua articulación del poder sobre el saber y del saber sobre el poder. No basta con decir que el poder tiene necesidad de éste o aquel descubrimiento, de ésta o aquella forma de saber, sino que ejercer el poder, crea objetos de saber, los hace emerger, acumula informaciones... El ejercicio del poder crea perpetuamente saber e inversamente el saber conlleva efectos de poder.

En esta medida, poder y saber son correspondientes y correlativos, no puede haber saber sin poder y no puede haber poder que no suponga a su vez saber. La fórmula poder-saber establece una serie de ideas que se relacionan generando un campo de batalla en el cual se estructuran las acciones de los actores; en este sentido, el concepto de poder de Foucault (1985):

no sólo cubre las formas legítimamente constituidas de subordinación política y económica, sino también los modos de acción, más o menos considerados y calculados, que estén destinados a actuar sobre las posibilidades de acción de la gente. Así, el poder es un modo de acción sobre las acciones de los otros.

Teniendo en cuenta lo anterior, poder y saber se implican en forma directa; de esta manera, como plantea Beriain (1999), no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder.

Por su parte, estas relaciones de poder desde los planteamientos del ACD no pueden ser analizadas sin concebir al sujeto de conocimiento, en este caso el docente, como libre en relación con el sistema hegemónico de poder, sino que hay que considerar, por el contrario, que el sujeto cognoscitivo está inmerso dentro de las prácticas socio-cognitivas institucionales, es decir, que conoce las modalidades del conocimiento, que hacen que éste adquiera un estatus superior en relación con los demás sujetos educativos (estudiantes); de tal forma, estas prácticas generan implicaciones determinantes en las actitudes de l@s escolares frente al conocimiento y en los respectivos procesos de enseñanza-aprendizaje.



El binomio saber-poder genera además un tercer elemento: el dominio, así, conocimiento-poder-dominio determinan la característica de agencialidad del docente que hace referencia a la capacidad que posee el agente: docente, para realizar una acción a partir de una intención particular; de esta forma, el agente posee la capacidad de hacer algo cuando adquiere el dominio del instrumento discursivo y del conocimiento adecuado de la situación. Por tanto, el docente es agente dominador, en tanto que, cuando habla desarrolla acciones de control de las que es responsable y con las que pretende influir en las actitudes y las acciones de l@s estudiantes.

Dicha relación: conocimiento-poder-dominio, se evidencia, además, en las estructuras y estrategias discursivas del docente: “yo no uso palabras que yo no conozco”, así, desde el empleo del pronombre personal –yo-, se establece un posicionamiento superior dominante en relación con el estudiante. El docente expresa: “se supone que éste es el trabajo que usted hizo en clase”, el término –usted-, como ya había planteado, supera la acepción de cortesía y contribuye al sentido de alejamiento pronominal: yo\_\_usted, y pregunta después: “Sí o no”, esta última expresión es una pregunta cerrada que controla directamente la respuesta del escolar: “Sí señora”; al asegurar que lo leído era su trabajo en clase el estudiante no reconoce que no es suyo, ante esto el docente vuelve a preguntar: “Entonces, Quién escribió la palabra estriba. Qué significa” y anexa: “Porque hubiese sido eso lo había podido hacer yo, traerles una lectura de alguien que habla de Yuruparí, pero mi intención era que usted se acercara al libro por eso YO: le traje el libro a clase”.

Para el docente no es necesario que el escolar reconozca el verdadero origen del trabajo, él lo sabe y es lo que importa; cuando expresa: “eso lo había podido hacer yo”, emplea la palabra –eso-, referencia demostrativa por lejanía que indica un sentido despectivo hacia el texto que leyó el escolar; por tanto, dicha referencia “que se utiliza cuando se desea identificar el referente ubicándolo en un grado de proximidad” (Martínez, 1997), o de lejanía, conlleva un matiz pragmático depreciativo. Al llevar el escolar este texto a la clase el docente asume una actitud de molestia porque el estudiante realiza una actividad que no fue requerida por el profesor; entonces, la actitud del docente no se genera a partir del desconocimiento semántico del término -estriba- del escolar, sino porque éste lleva a la clase otra fuente de conocimiento; por ende, el docente no es el único con el poder cognitivo, visión magiocentrista tradicional, sino que existen otras fuentes, como las textuales, de donde l@s estudiantes pueden aprender en forma libre, autónoma y crítica los diferentes conocimientos.

El escolar, por iniciativa propia, realiza un ejercicio de consulta de crítica literaria, este aspecto es el que afecta al docente: “eso lo había podido hacer yo, traerles una lectura de alguien que habla de Yuruparí” y anexa: “pero mi intención era que usted se acercara al libro por eso YO: le traje el libro a clase”. Mitiga su actitud justificándola: “mi intención era que usted se acercara al libro”, dicha estrategia discursiva es definida por B. Fraser (1980) como la modificación del acto de habla tendiente a reducir efectos de las expresiones que se suponen no bienvenidas por el oyente; suaviza la aspereza o la posible hostilidad de la fuerza en una acción; pero, deja completamente en claro el contenido real del discurso al expresar: “por eso YO: le traje el libro a clase”, así, es el docente quien tiene el poder de decidir qué se hace o qué no se hace en el aula: “por eso YO:”; enuncia el YO: con una fuerte carga semántica de superioridad y dominación desde la entonación; de tal manera, no acepta que alguien más presente un saber diferente cuando él no lo ha pedido.

El saber de Edipo [docente] es esta especie de saber solitario, de conocimiento, saber del hombre que quiere ver con sus propios ojos, solo, sin apoyarse en lo que se dice ni oír a nadie: saber autocrático del tirano que por sí solo puede y es capaz de gobernar [educar] la ciudad [estudiantes-sociedad].

En este contexto, la característica egocéntrica cognitiva del docente es análoga a la cualificación de Edipo realizada por Foucault (2000).

El docente repite la misma acción, pregunta al escolar: “Qué es confluyen”, el estudiante no da una respuesta precisa: “Que confluyeron en”, sus compañeros ríen y el docente continúa: “Le hago una pregunta, venga aquí, bien sencilla la pregunta, a quién robó”. Al repetir el profesor la misma acción: preguntar al estudiante por un término desconocido, y al obtener la respuesta no precisa del escolar, confirma, por segunda vez, que el estudiante no escribió dicho texto de crítica literaria, por lo que el docente emplea también el desconocimiento semántico del término -confluyen- para enfatizar en su discurso la “actitud deshonestá” del escolar.

El docente le solicita al estudiante a través de una enunciación exhortativa, que se acerque al sitio donde él está ubicado: “venga aquí”, el hecho de que el escolar esté cerca del docente le permite a éste tener un mayor control sobre él, y así podrá ser visto mejor por l@s demás compañer@s; teniendo en cuenta la anterior acción, se recrea el ambiente de un juicio en donde el acusado: estudiante, pasa a declarar ante la presencia expectante del juez: docente, quien en últimas es el que decide qué hacer con él; dicha comparación se acentúa además por las particularidades espaciales y distributivas de los sujetos en el aula de clase: organización por filas. Por ende, las características distributivas contribuyen también en la generación de relaciones verticales de abuso de poder y al distanciamiento escolar.

En esta medida, el aula de clase, como elemento del contexto local, referencia el lugar de la situación de producción del discurso, no sólo del docente sino además de l@s escolares, locus de enunciación que resulta ser una estructura controlada, que genera el diálogo de encerramiento, es decir, este espacio se ha determinado como un lugar en donde se enseña y se aprende, dicha característica de imposición espacial refiere además el control de otros elementos del contexto; al respecto, van Dijk (1994) plantea que “los sujetos sociales más poderosos [en este caso los docentes], pueden controlar el discurso seleccionando el lugar de los participantes, las audiencias, los actos de habla, el tiempo, los temas, el género, los estilos”, de ahí que sea el docente quien organice, dirija y controle la dinámica de interacción comunicativa efectuada a partir de preguntas-respuestas-evaluación.

El docente hace otra pregunta al estudiante: “a quién robó”, esta expresión que construye el profesor da a la acción realizada por el escolar un sentido más complejo y grave debido a que el robo es una actividad delictiva que es sancionada con una pena judicial o castigo; así, hace ver, cual juez condenatorio, que dicha acción se puede igualar a un delito; esta acepción se acentúa aún más debido a la afirmación del docente: “Sí usted robó”, ante esta acusación el estudiante se intimida y no responde. El docente continúa: “a quién robó”, la repetición de la pregunta contribuye a la intención intimista o infundadora de miedo del discurso evaluativo; a continuación el profesor agrega: “Cuando yo copio de alguien que dijo algo y no le doy el crédito y leo como si fuera mío yo estoy robando”.

Esta expresión es construida a partir de la alteración sintáctica que carga al enunciado de mayor gravedad; de esta manera, enuncia primero: “Cuando yo copio de alguien que dijo algo y no le doy el crédito y leo como si fuera mío” y después: “yo estoy robando”, así, al enunciar en último orden la acción juzgada le da a ésta mayor relevancia, y por ende, gravedad. El docente mantiene su posición dominante pronominal aún ante un hecho “negativo”: “Cuando yo copio... yo estoy robando”, con ello, estructura el enunciado de tal manera que hace ver que una copia es un robo, es decir, expresa en un inicio la acción en términos de copia y crédito: “Cuando yo copio de alguien que dijo algo y no le doy el crédito y leo como si fuera mío” y termina afirmando: “yo estoy robando”, acción y juicio que no puede ser cuestionado puesto que es el docente quien lo asevera; por tanto, para el profesor quien copia roba.

Teniendo en cuenta el anterior enunciado, planteo que dicho fenómeno discursivo corresponde a una actitud de distanciamiento enunciativo, debido a que el interlocutor: docente, expresa una forma lingüística que no corresponde al papel que desempeña en la situación discursiva, es decir, él no cometió el “robo”: “Cuando yo copio de alguien que dijo algo y no le doy el crédito y leo como si fuera mío y estoy robando”, así, se presenta lo que Delphine Perret (1970) denomina transposición de la persona, porque el –yo- no se refiere al docente mismo sino que hace referencia al estudiante; de esta manera, el contenido real del discurso connota: “cuando usted copia de alguien que dijo algo y no le da crédito y lee como si fuera suyo usted está robando”. Esta transposición de la persona se efectúa debido a que el interlocutor desea mitigar la intención y la fuerza real de su discurso; por tal medida, no lo hace en forma directa sino que enuncia el juicio desde su propio plano lingüístico, connotando también una posición dominante pronominal.

Por su parte, el robo es entendido como un delito cometido contra la propiedad privada por el que toma con violencia lo que no le pertenece, lo que caracteriza y diferencia el robo es que quien toma el bien lo hace, además, con fuerza en las cosas para acceder al lugar donde éste se encuentra, o bien forzando o intimidando a las personas. Cuando se habla de “con fuerza” en las cosas, se entienden diversas fórmulas: escalamiento, rompimiento de pared, techo o suelo, fractura de puerta o ventana, rotura de roperos, arcas u otra clase de muebles u objetos cerrados o sellados, forzamiento de sus cerraduras, descubrimiento de sus claves de apertura, uso de llaves falsas, gonzúas o llaves legítimas perdidas por su propietario, inutilización de alarmas, envenenamiento de perros guardianes, entre otros.

El delito de robo se considera consumado desde el momento en que se ha producido el resultado lesivo para la vida o la integridad física de las personas, y ello aunque el ladrón no haya conseguido su propósito de apoderarse de lo ajeno. Del mismo modo, se considera consumado el delito si los bienes se han sustraído a su legítimo poseedor, aunque el ladrón se dé a la fuga y sea detenido de inmediato gracias a la intervención de alguien.

En esta medida, si se juzga el acto del estudiante a partir del estricto significado de robo y sus atributos, no se cataloga como robo dicha acción, porque no se tomó el objeto –texto de crítica literaria- con violencia; además, se debe tener en cuenta que el texto se construyó y publicó para ser leído como crítica literaria, así, posee adquisición pública; por tanto, el término más adecuado para evaluar esta acción es plagiar o copiar voluntariamente un texto ajeno.

El término plagiar significa copiar obras ajenas, dándolas como propias. Gerard Genette (1989), define el plagio como una de las formas de la intertextualidad, siendo ésta a su vez una de los cinco tipos de relaciones transtextuales; de este modo, el plagio es una forma menos canónica, una copia no declarada pero literal. El plagio también es analizado desde las concepciones de Mijail Bajtín sobre el discurso ajeno, definido como “discurso en el discurso, enunciado dentro de otro enunciado, pero al mismo tiempo discurso sobre otro discurso, enunciado acerca de otro enunciado” (Voloshinov, 1992); y también desde su concepto de ventrilocución que “refleja el diálogo que, de forma consciente, sostiene el hablante con una voz ajena, manteniendo su sentido original u otorgándole otro sentido en el marco del propio enunciado” (Pons y otros, 1999); por tanto, es el proceso en el que una voz habla a través de otra voz o tipo de voz en un lenguaje social.

Estos procesos se efectúan a través de la incorporación o apropiación en el cual el sujeto discursivo, en este caso el estudiante, toma algo que pertenece a otros y lo hace propio, de tal forma que constituye su discurso integrando en su voz las voces de los demás. En este acto lingüístico de impregnación de palabras ajenas el interlocutor enuncia el discurso con su propia intencionalidad y su propio registro, de ahí que el texto originario cambie de emisor, porque es leído por el escolar y no por el autor, de situación comunicativa y de espacio-tiempo de creación

a un espacio-tiempo definido de lectura. Por tanto, aunque el estudiante lea el texto de otra persona y no realice la aclaración de autoría no se establece una copia absolutamente homóloga, debido a que por el ejercicio de enunciación polifónica se transforman y cambian ciertos aspectos de la enunciación originaria; aunque, de hecho, en claro que por ética académica el/la escolar debe citar siempre la fuente originaria del texto que consulta o lee.

En esta medida, el texto que posee otra procedencia deja de ser el mismo en el momento que entra en el nuevo contexto o situación de comunicación; siempre se da la transformación, la variación, es decir, no existe el concepto de identidad; esto es lo que sin duda alguna ilustra el cuento "Pierre Menard autor del Quijote" de las "Ficciones" del escritor argentino Jorge Luis Borges.

En este contexto,

La referencia implícita a un "texto compartido", actúa como mediador de la comunicación, proporcionando la intersubjetividad necesaria para que se produzca el reconocimiento de dos o más personas, del texto original en el enunciado ajeno. Este reconocimiento individual constituye un punto de partida para el diálogo, proporcionando nuevas condiciones para dotarlos de significados nuevos, asociados a otros puntos de vista sobre el texto, y rompiendo la relación entre éste y el contexto en que fue conocido en primera instancia por el individuo. (Pons y otros, 1999).

Para ejemplificar su discurso evaluativo el docente enuncia un hecho de la vida cotidiana escolar, que aparentemente refuerza la acepción de robo: "es como si yo viniera usted se disimulara yo le abriera su maleta le robara lo que usted trae para el recreo y dijera MI recreo. Sí o no". Nótese que mantiene su posición dominante pronominal: "es como si yo viniera, yo le abriera, MI recreo" y además, la relación de alejamiento pronominal: "usted se disimulara, lo que usted trae". La acción que describe el docente sí posee el componente violento que determina que sea robo: "yo le abriera su maleta le robara lo que usted trae para el recreo", sin que el estudiante se enterara; de esta manera, no se establece una homología confiable entre el hecho y el ejemplo, de ahí que la acción realizada por el escolar no sea robo, valoración que determina el bajo grado de confiabilidad evaluativa del discurso del docente.

El docente adiciona la pregunta: "Sí o no", ésta controla la respuesta del escolar: "Sí señora", el profesor continúa: "Entonces, Quién dijo eso", conserva la partícula discursiva -eso- y su sentido de lejanía despectivo; el estudiante responde: "Un compañero", involucra a otra persona en el suceso (la consulta que leyó el escolar es de éste compañero), el docente expresa: "Hay! Eso lo hizo un compañero o lo sacó de un libro", él no acepta que el texto sea de otro estudiante; el escolar responde: "De un libro".

El docente le hace una pregunta: "Cuál era la tarea", con esta interrogación quiere comparar la actividad que originalmente asignó con la actividad que presentó el estudiante; éste responde: "Resumir el libro" y pregunta otra vez: "Ah y ahí está resumido", el estudiante responde: "No señora"; el docente anexa: "Entonces no", con esta expresión el docente descalifica completamente la actividad que realizó el escolar, y para corregir el "error": "este grupo la próxima clase empieza la clase presentándonos MUY bien el libro", el adverbio MUY posee una fuerte carga semántica que acondiciona el trabajo -debe hacerse bien-; el estudiante expresa: "Sí señora" y el docente finaliza con: "Bueno, feliz día".

La mayor parte de respuestas enunciadas por el escolar se reducen a la expresión: "sí señora", términos que no se orientan del todo a un sentido de respeto y cortesía, sino que connotan una acepción de temor infundida por la fuerza dominante del discurso evaluativo del docente; de

igual manera, el hecho que tengan que presentar el libro empezando la labor escolar no sólo se justifica por el orden metodológico del desarrollo de las actividades de la clase, sino que es un mecanismo de presión debido a que se espera con expectativa la actividad “MUY” bien realizada.

Por otra parte, considero necesario especificar que durante el tiempo de recolección de las muestras en esta institución educativa (15 días) el docente no empleó otra actividad distinta al resumen, como elemento para el abordaje de la obra literaria, por lo que asumo que es una actividad académica escolar que se hace recurrente en la comprensión de las obras literarias. Si bien es cierto que el resumen, entendido como “la producción de otro texto que guarda relaciones muy especiales con el texto original, puesto que reproduce brevemente su contenido” (van Dijk, 1983), es un proceso relevante dentro de las estrategias de comprensión y producción de textos, es su carácter reproductor el que no le permite al estudiante poder plantear puntos críticos de análisis y reflexión de cualquier texto, en este caso de la obra literaria.

En esta medida, se hace necesario reflexionar sobre el papel del resumen en el análisis de la obra, porque éste no puede ser el todo del proceso, es decir, el análisis y la crítica literaria deben orientarse hacia la develación de las diferentes propuestas estéticas e ideológicas de la obra, así como de los múltiples sentidos que ésta, por ser creación cultural y social, posee en su entramado textual y discursivo; por tal motivo,

Es necesario desarrollar otras categorías como: la visión de mundo, el cronotopo, los niveles de heroicidad, las lógicas narrativas, los focos temáticos, la hermenéutica simbólica, que, recontextualizadas en forma apropiada por el docente de literatura, permiten la conformación de un corpus creativo de análisis y crítica en los estudiantes (Londoño, 2006).

Por tanto, el resumen como única categoría de análisis no facilita el abordaje crítico de la obra. De ahí que el docente evalúe la actividad académica teniendo como referencia única el resumen, sin reflexionar sobre el hecho de confrontar la lectura de la obra literaria y el análisis propio construido en clase, a partir de los elementos de la teoría literaria, con un texto de crítica literaria sobre la misma.

Muestra escrita: Un estudiante colado

Este fue el trabajo que yo dejé en vacaciones y era el primero que debían entregar y ustedes lo entregan al final del periodo.

? Colado

Y Wilmar Ortiz se les olvidó?

Este proyecto lo debían empezar a ejecutar con ustedes mismos ya que la lectura para ustedes es una actividad que les disgusta.

No entiendo esta palabra

Donde están las estrategias, las anuncian pero no las veo por ninguna parte

Van al empezar el proyecto ya que es la guía o norte del proyecto

Como cuales específicamente

El docente evalúa un proyecto de aproximación a la investigación titulado: “La Recreación como Estrategia para acercar a los Niños a la Lectura”, realizado aparentemente por cinco estudiantes de grado once, en presentación manual. Los juicios evaluativos van apareciendo en forma secuencial en las diferentes partes del proyecto: portada, contraportada, identificación del problema, presentación, justificación y objetivos, respectivamente.

En la parte superior izquierda de la portada el docente escribe con micropunta rojo: “Este fue el trabajo que yo dejé en vacaciones y era el primero que debían entregar y ustedes lo entregan al final del periodo”. Se define este juicio, que generalmente aparece escrito en la portada del trabajo, como el discurso evaluativo mayor, que agrupa los aspectos generales evaluados del contenido, es decir, el entramado conceptual plasmado por el/la estudiante, y la forma, es decir, la estructura textual y discursiva, del trabajo, acertados y desacertados. Los discursos evaluativos menores, que aparecen registrados en el interior de los textos y trabajos también se orientan hacia la evaluación de los mismos aspectos; por ende, se evalúa contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Esta secuencia discursiva establece el tiempo y el orden de entrega original: “Este fue el trabajo que yo dejé en vacaciones y era el primero que debían entregar”, seguidamente el docente escribe: “y ustedes lo entregan al final del periodo”, al expresar en primera instancia el tiempo-orden original da relevancia a dichos requerimientos; de esta forma, cuando enuncia al final el tiempo en que fue entregado por los estudiantes: “y ustedes lo entregan al final del periodo”, carga la acción con un nivel de falta mayor, debido a la distancia temporal (junio-septiembre). El empleo de los pronombres personales: –yo- y –ustedes- hacen referencia a una relación de alejamiento pronominal dominante: “el trabajo que yo dejé en vacaciones” y “ustedes lo entregan al final”, dichas partículas discursivas marcan los roles sociales y cognitivos de los participantes: Quién –deja- el trabajo: docente, Quiénes lo hacen y entregan: estudiantes. Por tanto, se puede plantear que tanto en la oralidad como en la escritura se enuncian estrategias de distanciamiento pronominal discursivo y social. Lo anterior, por la necesidad dominante de definir los roles educativos.

Por su parte, el empleo del color rojo en la escritura, para evaluar, ha sido una práctica recurrente tradicional y conductista que refiere un distanciamiento escritor, es decir, la escritura del escolar posee un color y la del docente otro, así, no sólo se hace para diferenciar los registros, sino para determinar los roles de los sujetos educativos; de esta manera, cuando el docente corrige y selecciona, marca, encierra o tacha la producción discursiva del escolar, la gravedad del desacierto es mayor, ésto por las características del color; por tanto, el color rojo supera las acepciones simbólicas positivas: amor, energía, vida..., que desde la hermenéutica simbólica se le asignan, y se orienta como un instrumento sutil de dominación.

El anterior juicio evaluativo no da cuenta del contenido conceptual y procedimental del proyecto, sino que se limita a mencionar un aspecto de entrega, que aunque hace parte del contenido actitudinal no puede ser el discurso evaluativo mayor porque no contempla los demás contenidos: conceptuales y procedimentales.

Los escolares escriben sus nombres en el centro de la portada, cuatro nombres aparecen escritos en micropunta negro y el quinto en lapicero corriente, al observar este último nombre escrito con un color negro más claro, el docente lo encierra en una elipsis y escribe al lado un signo de interrogación que cierra y la palabra –colado-: “? Colado”; por el orden de los códigos, el docente duda primero de la participación activa del escolar en la formulación del proyecto y después lo “confirma” afirmando esta expresión cotidiana que hace referencia a la introducción subrepticia de un sujeto en alguna parte, es decir, el ingreso de una persona sin permiso y a escondidas a alguna actividad o lugar; sin embargo, este juicio no corresponde a la situación porque el estudiante no se introduce sin permiso y a escondidas al trabajo, prueba de ello es que su nombre aparece escrito con el mismo registro de los demás nombres, lo anterior establece la aprobación de los estudiantes en el ingreso del compañero al trabajo.

En la contraportada los estudiantes escriben sus nombres pero no el del “escolar colado”, ante esto el docente –chulea- los nombres y escribe debajo de ellos: “Y Wilmar Ortiz se les olvi-

dó?"; este hecho confirma al docente que el escolar en mención no trabajó en el proyecto sino que fue integrado a último momento, de ahí la diferencia en el color de los nombres. Esta pregunta resulta irónica porque cuestiona a los escolares la no presencia del nombre del estudiante en la contraportada sabiendo ya que él se había "colado".

En la identificación del problema los estudiantes plantean: "la necesidad de implementar nuevas estrategias con el fin de crear el amor por la lectura y su promoción, un espacio para la comunicación", sobre estas secuencias el docente escribe: "Este proyecto lo debían empezar a ejecutar con ustedes mismos ya que la lectura para ustedes es una actividad que les disgusta"; la acción de escribir encima de la escritura de los estudiantes contribuye al sentido dominante de reproche de la opinión directa, debido a que el juicio está escrito en un registro de mayor tamaño que el de los escolares, localizándose así en primer plano, lo que le da mayor relevancia. Esto es lo que denomino violencia escritora evaluativa.

El discurso evaluativo conserva la relación de alejamiento pronominal: "lo debían empezar a ejecutar con ustedes", "para ustedes es una actividad que les disgusta"; el docente no evalúa los contenidos sino que escribe una opinión directa que afirma el disgusto de los escolares del proyecto por la actividad lectora y la necesidad de que ellos se auto-apliquen dicho proyecto; sin embargo, es principalmente el docente quien debe reflexionar sobre el por qué del "disgusto" de los estudiantes por la lectura y la influencia de sus prácticas didácticas, metodología y evaluación en estas actitudes. Por tanto, conserva la visión tradicional en la que l@s estudiantes son l@s únic@s responsables del proceso de aprendizaje.

En la presentación el docente encierra una palabra que no logra comprender: "orgamentatorio" y escribe: "No entiendo esta palabra"; en la justificación los estudiantes escriben: "presentamos algunas estrategias de lectura", el docente subraya esta secuencia y escribe: "Donde están las estrategias, las anuncian pero no las veo por ninguna parte"; en los objetivos el docente escribe: "Van al empezar el proyecto ya que es la guía o norte del proyecto", en un objetivo específico los escolares proponen: "recrear la lectura a través de algunas actividades artísticas", el docente subraya "actividades artísticas" y escribe debajo: "Como cuales específicamente".

A partir de lo anterior, el discurso evaluativo escrito se orienta hacia aspectos como el orden-tiempo de entrega de proyecto, la confirmación del ingreso de un estudiante en último momento, la formulación de opiniones directas sobre los gustos de los estudiantes frente a la lectura, sin entrar a evaluar de una manera profunda los contenidos conceptuales y procedimentales; aunque el docente evalúa algunos contenidos: justificación, objetivos, se limita a cuestionar sin proponer sugerencias. De ahí que el profesor no sólo deba preguntar por lo que falta sino que debe sugerir los aspectos a completar o corregir en su discurso evaluativo escrito. Por tanto, este discurso posee bajos niveles de confiabilidad porque no evalúa aspectos centrales del contenido y la estructura proyecto.

#### 4. DISCURSO EVALUATIVO Y CONFIABILIDAD EVALUATIVA: LAS ESTRUCTURAS EVALUATIVAS EN EL ACD

El discurso evaluativo, definido como un componente del discurso pedagógico que evalúa y valora discursiva y cualitativamente las actividades académicas escolares de l@s estudiantes: tareas extraclase, exposiciones individuales y grupales, trabajos de consulta, trabajos escritos, talleres, cuestionarios, pruebas objetivas, entre otras, es un tipo de discurso idóneo para ser analizado mediante el ACD.

El Ministerio de Educación Nacional (1997) de Colombia define la evaluación como la “acción permanente por medio de la cual se busca apreciar, estimar y emitir juicios sobre los procesos del desarrollo del alumno”; de tal manera, busca determinar qué avances han alcanzado l@s estudiantes en relación con los logros propuestos, qué habilidades y destrezas han desarrollado, qué actitudes y valores han asumido frente al conocimiento y al aprendizaje y hasta dónde éstos se han consolidado; de ahí que la valoración evaluativa implique interacción construida desde la academia, los valores y la ética en la praxis discursiva y social pedagógica.

Desde esta perspectiva el resultado más importante de la evaluación es aquel que sucede al interior del estudiante, es decir, el que le permita cuestionarse cómo aprender, por qué es importante lo que aprende, cómo se relaciona con otras materias y sobre todo, cómo se relaciona lo que aprende con él mismo; de ahí que los discursos evaluativos deban valorar apropiadamente los contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales, de las actividades académicas escolares, y en general del proceso educativo de l@s estudiantes, es decir, que los discursos evaluativos posean confiabilidad evaluativa.

De esta manera, los contenidos conceptuales abarcan hechos, conceptos y principios que el/la escolar debe asimilar y acomodar significativamente en sus redes mentales y cognitivas, Qué conceptos aprenden l@s estudiantes. El aprendizaje de los conceptos es significativo? Teórica y académicamente confiable y válido?; los contenidos procedimentales, por su parte, hacen alusión al conocimiento y la utilización de habilidades, estrategias y procesos como la escritura y la lectura, Desarrollan l@s estudiantes los procesos de lectura y escritura en forma apropiada? De qué manera aplican las teorías textuales y lectoras en la producción y construcción de sus reformulaciones teóricas?; por último, los contenidos actitudinales especifican los componentes afectivos y la disposición de l@s estudiantes para realizar las diferentes actividades académicas escolares. Por tanto, es preciso que l@s docentes valoren los anteriores contenidos de manera apropiada en el aula de clase.

En efecto, siguiendo los planteamientos de Dabéne (1980), el docente, en la interacción de aula, tiene la doble misión de suscitar la actividad verbal de l@s escolares y, al tiempo, evaluar de manera permanente la aceptabilidad de esta misma actividad; más allá del punto alcanzado por l@s estudiantes en su itinerario de aprendizaje, el docente debe valorar las aptitudes del estudiante para este aprendizaje, y de la misma forma, reflexionar sobre su quehacer pedagógico y su mediación educativa.

De esta manera, la evaluación, como parte primordial del fenómeno educativo, busca mejorar los procesos y resultados de la escuela; para ello se propone una serie de finalidades como: diagnosticar el estado de los procesos de desarrollo del estudiante y pronosticar sus tendencias; asegurar el éxito del proceso educativo y, por tanto, evitar el fracaso escolar; identificar las características personales, los intereses, los ritmos y los estilos de aprendizaje; establecer dificultades, deficiencias, y limitaciones; ofrecer oportunidades para aprender de la experiencia y el error; afianzar los aciertos y corregir los desaciertos, y proporcionar información para reorientar o consolidar las prácticas pedagógicas.

Teniendo en cuenta lo anterior, la evaluación, además de valorar los avances de l@s escolares, debe servir al docente para que elabore juicios y discursos que orienten el desarrollo integral educativo y social de l@s estudiantes, y es por tal razón que surgen interrogantes como: Qué es la confiabilidad evaluativa y Cómo analizar la confiabilidad evaluativa en los discursos evaluativos.

Se entiende por confiabilidad evaluativa la característica pedagógica y discursiva que permite identificar y reconocer los grados de validez y conocimiento seguro y claro de los discursos sobre



los objetos o acciones que representan y significan, es decir, los grados de validez y conocimiento seguro, de eficacia pedagógica, en concepto de Narvaja de Arnoux (Comunicación personal. Febrero de 2007), de los discursos evaluativos sobre las actividades académicas escolares de l@s estudiantes.

De esta manera, se plantea que un discurso evaluativo posee altos grados o niveles de confiabilidad si enuncia conocimientos seguros y claros que valoren, en forma apropiada, los contenidos de las actividades académicas escolares. Por tanto, ¿Son altos o bajos los niveles de confiabilidad del discurso evaluativo? ¿Valoran los docentes en sus discursos evaluativos los contenidos de las actividades académicas escolares o valoran y opinan sobre otras acciones de l@s estudiantes? ¿Las explicaciones teóricas que sustentan los discursos evaluativos poseen o carecen de certeza y claridad académica? ¿Los discursos evaluativos se construyen por medio de estrategias discursivas de dominación y abuso de poder? ¿Violenta el discurso evaluativo los principios éticos de la confiabilidad evaluativa? ¿A quién se dirige el discurso evaluativo cuando evalúa una actividad académica escolar grupal? Preguntas que orientan mi análisis de la confiabilidad evaluativa.

Por ende, puedo plantear que el ACD es una perspectiva crítica de investigación pertinente en los estudios discursivos evaluativos, debido a que aporta elementos teóricos y metodológicos relevantes para comprender las lógicas sociales e ideológicas del discurso, que construidas desde elementos de dominación y abuso de poder, semantizan y pragmatizan las interacciones lingüísticas de control, ridiculización, burla, intimidación, represión y manipulación, acciones discursivas que impiden el desarrollo autónomo, crítico, reflexivo y libertario de l@s estudiantes.

## 5. CONCLUSIÓN

Aunque en el análisis de las muestras presentadas en este artículo se evidencian sólo algunas estrategias de dominación discursiva considero pertinente presentar en este apartado de conclusiones otras estrategias, hallazgos y propuestas de la investigación que cobran importancia:

Desarrollado el análisis crítico de las estructuras discursivas orales y escritas que emplean algunos docentes de lengua castellana de los grados décimo y once, en determinadas instituciones educativas de Ibagué, para evaluar las actividades académicas escolares, puedo plantear que pese a ser seleccionadas al azar de un corpus mayor son todas estrategias discursivas impregnadas de abuso de poder, dominación, control, ridiculización, segregación, intimidación, ironización y mentira; entre las más empleadas se encuentran las estrategias de polarización discursiva de distanciamiento pronominal dominante, que afirman y re-afirman los roles sociales e institucionales y la posición vertical de cada sujeto educativo: docente-estudiantes = sujeto dominante-sujetos dominados, enunciadas no sólo en las interacciones orales sino también en las escritas.

Además, también emplean estrategias adverbiales de cantidad expresadas en el grado más alto o superlativación absoluta que contribuyen al sentido de superioridad del sujeto dominante [docente]; de ironía discursiva por alteración sintáctica; de identidad fonética o cacofonía parcial a partir de expresiones cotidianas que contribuyen al sentido ironizante y burlón del discurso evaluativo; de preguntas-respuestas que se convierten en el componente principal del proceso de interacción comunicativa en el aula, característica fundamental de la toma de turnos en el diálogo institucional. Preguntas-respuestas abiertas y cerradas que ejercen abuso de poder y control sobre los discursos y las acciones de l@s estudiantes; de control de selección de turnos en el diálogo institucional, así como estrategias de diálogo institucional bajo la modalidad de interacción en

secuencias tripartitas: iniciativa: pregunta del docente, reacción: respuesta de l@s estudiantes, evaluación: valoración del docente sobre la actividad académica escolar del estudiante.

De igual forma, l@s docentes emplean estrategias de anulación total de las respuestas de l@s escolares; de introducción de ejemplos cotidianos en el discurso evaluativo; de referencias demostrativas por lejanía que indican un sentido despectivo hacia objetos, personas o acciones; de mitigación discursiva que reducen y enmascaran los niveles de agresividad, hostilidad e intimidación; de enunciación exhortativa que generan control físico sobre el escolar; de distanciamiento enunciativo que efectúan procesos de transposición de la persona para mitigar la fuerza ilocutiva real del discurso; de arrebatación del turno; de ridiculización orientadas al reconocimiento de acciones corporales como ademanes; de dirección deductiva, en donde el docente inicia una enunciación que evalúa la actividad académica escolar de varios estudiantes, un grupo de trabajo, y termina, en el mismo discurso evaluativo, refiriéndose y valorando a un sólo escolar, y de cortesía que ocultan marcas de dominación, anulación y segregación.

También, es preciso especificar que emplean estrategias de distanciamiento y distinción escritor que diferencian registros y determinan los roles sociales e institucionales de los sujetos educativos: docentes–estudiantes; de escritura superpuesta que contribuyen al sentido de superioridad y dominación; de dominación y abuso de poder a través de la entonación y los registros en mayúscula, de mayor tamaño, subrayados y encerrados; de modalidad actitudinal evaluativa; de modalidad de mentira irónica dominante que expresan realidades diferentes y falsas a la realidad objetiva misma, y excluyen y segregan a l@s estudiantes y sus respectivas actividades académicas escolares.

Por su parte, los contenidos de las diferentes secuencias discursivas analizadas me permiten establecer una serie de visiones que conforman imaginarios pedagógicos y académicos particulares de estos docentes, concepciones propias del modelo pedagógico tradicional o educación bancaria: fundamento mecanicista de la producción cognitiva humana, que reduce estos procesos al sólo registro y grabación de datos o información; el docente es la autoridad en el aula de clase y es quien dicta la materia; el docente es el ejemplo a seguir y la única fuente de conocimiento y l@s estudiantes seguidores del ejemplo y receptores pasivos de la fuente cognitiva; la disciplina es concebida desde la reprensión del estudiante que sirve de ejemplo a l@s demás escolares; si el estudiante aparentemente no desarrolla en forma adecuada una actividad académica escolar es sólo por su falta de escucha. La responsabilidad del proceso de aprendizaje recae únicamente en l@s estudiantes; visión tradicional de la calificación como elemento central de la evaluación.

De igual manera, l@s docentes expresan concepciones teóricas incompletas y en bajo grado confiables referidas a los pueblos aborígenes de la Península Ibérica y al origen del castellano, del plagio discursivo como robo y del resumen como actividad central para el abordaje de la obra literaria, además de poseer una visión cuantitativa y directamente proporcional de la escritura, es decir, a mayor número de páginas escritas mayores las posibilidades de un valoración positiva.

Por otra parte, entendida la confiabilidad como la característica que permite identificar los grados de validez y conocimiento seguro y claro de los discursos sobre los objetos o acciones que representan y significan y desarrollado el análisis crítico de los discursos evaluativos, orales y escritos, puedo plantear que dichas enunciaciones poseen bajos niveles o grados de confiabilidad porque las explicaciones teóricas que las sustentan carecen de certeza y claridad académica; asimismo, se construyen por medio de estrategias discursivas de dominación, abuso de poder, control, ironía, ridiculización, segregación, intimidación, entre otras, por lo que violentan los principios éticos de la confiabilidad evaluativa y anulan totalmente las respuestas de l@s escolares, siendo éstas válidas en ciertos grados.

De igual manera, presentan razones que no corresponden al aparente desacierto del escolar; establecen una inclinación hacia las prácticas y sucesos cotidianos y familiares de l@s estudiant@s; no evalúan contenidos conceptuales y procedimentales, en menor grado actitudinales, sino otros aspectos como: ademanes, tiempo de entrega, confirmación del ingreso de un estudiante en el último momento de la recepción del trabajo. El discurso evaluativo, que valora una actividad realizada en grupo, posee bajos niveles de confiabilidad porque se direcciona a un sólo estudiant@. De esta forma, por más que el escolar sea el relator de la actividad, el discurso debe estar dirigido a todos los integrantes del grupo de trabajo.

Desde esta perspectiva, el poder que ejercen estos docentes de lengua castellana, como ya he especificado, a través de sus discursos evaluativos orales y escritos es producto de la característica omnipresente del poder (Foucault, 1981; 1984; 1985), de sus posiciones sociales e institucionales legitimadas como educadores, que establecen por definición relaciones asimétricas de conocimiento y de estatus, y de las mismas lógicas del lenguaje y del discurso; por tal razón, el poder de estos agentes está basado en recursos sociales y lingüísticos como el conocimiento, el rol formador y el discurso. Como grupos hegemónicos tienen acceso activo y preferente a diversos elementos del evento de la comunicación: controlan las formas de interacción en el diálogo institucional, los tópicos, la distribución espacial, entre otras estructuras que marcan fuertes procesos abuso de poder y dominación.

Es por tal motivo que el ACD resulta ser una perspectiva crítica de investigación pertinente en los estudios discursivos evaluativos, y en general en todas las producciones discursivas de los hombres y las mujeres, debido a que aporta elementos teóricos y metodológicos relevantes para comprender las lógicas sociales e ideológicas del discurso, que construidas desde elementos de dominación y abuso de poder semantizan y pragmatizan las interacciones lingüísticas de control, ridiculización, burla, intimidación, represión y manipulación, acciones sociales y discursivas que impiden el desarrollo autónomo, crítico, reflexivo y libertario.

Por tanto, es necesario establecer y desarrollar acciones estratégicas para poder generar la transformación de los discursos impregnados de dominación y abuso de poder; como lo propongo en la investigación, pueden desarrollarse acciones en la escena educativa enfocadas a lograr dichos cambios: la conceptualización docente y escolar orientada hacia el AD y el ACD; el desarrollo del pensamiento crítico y una ética autónoma formada en el reconocimiento de la diferencia; la descentralización del AD y el ACD en otros ámbitos escolares distintos al universitario; la estructuración didáctica del AD y el ACD y la inclusión del AD y el ACD como temáticas obligatorias en los planes de asignatura de Lengua Castellana en la secundaria; y la superación de la idea de contraposición de poderes dominador-dominados.

En forma específica, la evaluación debe ser exclusiva de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, de la producción académica de l@s escolares; debe generarse el establecimiento de altos niveles de confiabilidad evaluativa, es decir, altos grados de validez y conocimiento seguro y claro de lo que evalúan los docentes, así como la transformación de la dominación y el abuso de poder en el discurso evaluativo. Lo anterior contribuye también al cambio discursivo, y por ende, educativo y social.

## BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- Arnoux, M. E. N. de. (2006). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- Austin, J. L. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Becerras Riaño, J. S. (2005). "Caracterización del discurso del docente en la clase de lengua castellana"; *La didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia*. Universidad de Medellín.
- Beriain, J. (1999). *Representaciones Colectivas y Proyecto de Modernidad*. Anthropos Editorial del Hombre.
- Berrendoner, A. (1981). *Eléments de pragmatique linguistique*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bernstein, B. (1998). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Ediciones Morata.
- Bernstein, B. (1993). *La construcción social del discurso pedagógico. Producciones y divulgaciones culturales y científicas*. Bogotá: "El Griot".
- Bolívar, A. (2005). "El análisis del discurso en los ámbitos político y académico". Ramírez Peña, Luis Alfonso y Acosta Valencia, Gladys Lucía. (Compiladores) *Estudios del Discurso en Colombia*. Universidad del Medellín. ALED. Medellín.
- Bourdieu, P. (1985) *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. y P., J. C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Brown, P. y L., S. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Calsamiglia, H. y T., A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Dabéne, L. (1980). "Le Dialogue Pedagogique: Un Discours de l'enferment". *Essais sur le Dialogue*. Grenoble: U. des Langues et Lettres.
- Decreto 1860 del 3 de agosto de 1994. (2005). *Capítulo sexto: Evaluación y Promoción*. Ley General de Educación.
- Drew, P. y S., M. (2000). "Diálogo Institucional". Van Dijk, Teun A. (compilador). *El Discurso como Interacción Social. Estudios Sobre el Discurso II. Una Aproximación Multidisciplinaria*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Díaz Villa, M. (2001). *El Discurso Pedagógico: Problemas Críticos. Poder, Control y Discurso Pedagógico*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Diccionario Enciclopédico Educativo Uno COATENAS*. (2000).
- Escamilla Morales, J. (1998). *Fundamentos semiolingüísticos de la actividad discursiva*. Fondo de publicaciones de la Universidad del Atlántico.
- Escandell Vidal, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos-Uned.
- Fairclough, N. (2003). "El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales". Wodak, Ruth, y Meyer, M. (Comps.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Fairclough, N. y W., Ruth. (2000). "Análisis crítico del discurso". Van Dijk, Teun A. *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1981). *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*, 1. México: Siglo XXI Editores. 7 Edición.
- Foucault, M. (1984). *Diálogo sobre el poder*. Madrid, Alianza Editorial.
- Foucault, M. (1985). "El sujeto y el poder". *Revista Otras Quijotas*. Medellín, 2.
- Foucault, M. (1990). "Verdad, individuo y poder". *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del Poder. Genealogía del Poder*, 1. Ediciones La Piqueta. Tercera Edición.
- Foucault, M. (1992). *Genealogía del racismo*. Madrid: Ediciones Endimión.
- Foucault, M. (2000). *La Verdad y las Formas Jurídicas*. Barcelona: Editorial Gedisa.

- Fraser, B. (1980). "Conversational Mitigation." *Journal of pragmatics*, 4.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1976). "La alfabetización y el sueño posible." *Perspectivas*. Vol. VI, 1. Santillana y editorial de la UNESCO.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos*. Madrid: Taurus.
- Kerbratt-Orechioni, C. (1984). *L'énonciation. De la subjetivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.
- Lanceros, P. (1995). "Michel Foucault. La pregunta por el poder." *Revista Estudios de Deusto*, 43-1.
- Langer, J. y otros. (1974). *Verstänlichkeit in Schule, Verwaltung, Politik und Wissenschaft*. Reinhardt: Munich.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. Londres: Longman.
- Londoño Zapata, O. I. (2006). "La espada de Damocles." *Facetas. El Nuevo Día*.
- Londoño Zapata, O. I. (2006). "Análisis crítico de los discursos evaluativos." *Avivavoz. Periódico estudiantil*. Universidad del Tolima. Noviembre, 2-5.
- Londoño Zapata, O. I. (2007). *Discurso evaluativo y poder. Análisis crítico de los discursos evaluativos*.
- Londoño Zapata, O. I. (2007) "El análisis crítico del discurso (ACD). Una perspectiva crítica de lectura en estudiantes universitarios." *Letralia Tierra de Letras*. (www.letralia.com).
- Londoño Zapata, O. I. (2007) Los estudios del discurso en Venezuela y América Latina. Un compromiso social, político y académico. Entrevista a la Dra. Adriana Bolívar. *Revista Discurso & Sociedad*, 1-4. (www.dissoc.org).
- Londoño Zapata, O. I. (2007) "Algunas reflexiones sobre el plagio en el ámbito escolar." *Facetas. El Nuevo Día*. Ibagué.
- López Upegui, R. (1999). *Recordar a Michel Foucault. Colección Estudios Políticos*. Universidad Pontificia Bolivariana, 10.
- Maas, U. (1984). *Als der Geist der Gemeinschaft Seine Sprache Fand*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Martínez Solís, M. C. (1997). *Análisis del Discurso: Cohesión, Coherencia y Estructura Semántica en los Textos Expositivos*. Cali: Editorial Facultad de Humanidades. Universidad del Valle.
- Martín Rojo, L. y otras. (1998). "El análisis crítico del discurso: una mirada indisciplinada." L. Martín Rojo y R. Whittaker. *Poder - Decir o El poder de los discursos*. Madrid: Arrecife.
- Mchoul, A. (1978). "The organization of turns at formal talk in the classroom." *Language in Society*, 7.
- Mchoul, A. (1990). "The organization of repair in classroom talk." *Language in Society*, 19.
- Mehan, H. (1979). "Learning Lessons. Social Organization in the Classroom." Harvard University Press: Cambridge University Press, Cambridge MA.
- Meyer, M. (2003). "Entre la teoría, el método y la política: la ubicación de los enfoques relacionados con el ACD." Wodak, Ruth y Meyer, Michael. (Comps.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Ministerio de Educación Nacional (M.E.N.). (1997). *La evaluación en el aula y más allá de ella. Lineamientos para la educación preescolar, básica y media*. Serie documentos de trabajo. Bogotá.
- Pardo Abril, N. G. (2001). "Análisis del Discurso: una lectura de la cultura." *Lenguaje y Cognición*. Universos Humanos. Bogotá: Ediciones Universidad de Salamanca. Instituto Caro y Cuervo.
- Pérez Abril, M. y Bustamante Zamudio, G. (1997). *Evaluación escolar. ¿Resultados o procesos? Investigación, reflexión y análisis crítico*. Bogotá: Mesa redonda. Magisterio.
- Perret, D. (1970). "Los apelativos. Análisis Lexical y Actos de Habla." *Revista Languages*.
- Pons, Juan de Pablos; Rebollo Catalán, M. Ángeles; Lebres Aires, M. Luisa. (1999). "Para un estudio de las aportaciones de Mijail Bajtín en la teoría sociocultural. Una aproximación educativa." *Revista Educación*, 32.
- Ramírez Peña, L. A. (2006). *La enseñanza del lenguaje en una cultura de lo mismo*.

- Renkema, J. (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Sinclair, J. McH y Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Londres: Oxford U. P.
- Van Dijk, Teun A. (1983). *La ciencia del texto*. Madrid: Paidós.
- Van Dijk, Teun A. (1985). *Handbook of discourse analysis*, 1. London Academic Press.
- Van Dijk, Teun A. (1990). *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, Teun A. (1990). *La ciencia del texto*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Van Dijk, Teun A. (1993). *Elite, discourse and racism*. Newbury Park, CA: Sage.
- Van Dijk, Teun A. (1994). "Conferencias" *Cuadernos Maestría en Lingüística. Escuela de Ciencias del Lenguaje y Literatura*. Universidad del Valle. Cali.
- Van Dijk, Teun A. (2000). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, Teun A. (2000). *El discurso como estructura y proceso. Estudios del discurso: Introducción multidisciplinaria I*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Van Dijk, Teun A. (2000). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- Van Dijk, Teun A. y Antena Digital (2001). *El análisis crítico del discurso y el pensamiento social*. Antena Digital 1.
- Van Dijk, Teun A. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Van Dijk, Teun A. (2003). "La multidisciplinaria del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad". R. Wodak, y M. Meyer. (Comps.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, Teun A. (2004). "Discurso y Dominación. 25 años de Análisis Crítico del Discurso". *Grandes conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.
- Veyne, P. (1984). "Foucault revolución a la historia". *¿Cómo se escribe la historia?* Madrid: Alianza Editorial.
- Voloshinov, V. N. (1998). *El marxismo y la filosofía del lenguaje. Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje*. Alianza Editorial.
- Wodak, R. (2003). "De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos". R. Wodak, y M. Meyer. (Comps.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Wodak, R. y Meyer, M. (Comps.) (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.