

LA COMPRENSIÓN DISCURSIVA CRÍTICA: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

CRITICAL DISCURSIVE UNDERSTANDING: FROM THEORY TO PRACTICE

Josefa Pérez Terán¹

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez
Venezuela
joperez@ipmjmsm.upel.edu.ve
bienescrito.ve@gmail.com

Francisco Soto²

U.E.E. Santísima Trinidad
Venezuela
ueest1963@gmail.com
sotofrank214@gmail.com

Ante el mundo multicultural, globalizado,
dinámico y conflictivo en el que vivimos,
la única respuesta educativa posible es la
necesidad de formar a una ciudadanía
autónoma y democrática que tenga habilidades
críticas de lectura, escritura y pensamiento (Cassany, 2006, p. 114)

Resumen

Nuestro propósito en este artículo es reflexionar sobre algunos conceptos y elementos clave que debemos considerar para la promoción y el desarrollo de una comprensión discursiva crítica en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, además de presentar los resultados de un proyecto desarrollado en Educación Primaria. Para ello nos sustentamos en los siguientes autores: Cassany, 2006; Cassany y López, 2010; van Dijk, 2010; Londoño, 2014; Martínez, 2015 y Arias, 2018. En la metodología seguimos un enfoque mixto, cuanti-cualitativo, la naturaleza de la investigación fue descriptiva-explicativa con énfasis en el análisis crítico del discurso. Partimos

de tres dimensiones (lingüística, cognitiva y sociocultural), una serie de criterios y niveles de comprensión, como base para la concreción de dos pruebas y la selección de los discursos empleados con los estudiantes. En los resultados del *postest* todos los grados se ubicaron en el nivel de comprensión discursiva crítica adecuada, a diferencia del *pretest*, en el que solo tres alcanzaron este nivel. Existe una incidencia favorable en la ampliación de la competencia comunicativa y sociocultural de los discentes, en los contextos y situaciones abordadas. En conclusión, debemos considerar las restricciones institucionales al emitir un discurso, las del discurso mismo y las de quien lo pronuncia, cuando trabajamos las prácticas discursivas dominantes. El foco de atención no debe ser la lectura en general, sino los discursos, sobre todo los de aquellos ámbitos en los que se inducen las decisiones de los ciudadanos, su naturaleza, situaciones y la versatilidad de su presentación.

Palabras clave: Comprensión discursiva crítica – Análisis crítico del discurso – Contexto – Restricciones – Educación Primaria

Abstract

Our purpose in this article is to reflect on some key concepts and elements that we must consider for the promotion and development of a critical discursive understanding at the different levels and modalities of the educational system, in addition to presenting the results of a project developed in Primary Education. For this we rely on the following authors: Cassany, 2006; Cassany y López, 2010; van Dijk, 2010; Londoño, 2014; Martínez, 2015; Arias, 2018. In the methodology we follow a mixed, quantitative-qualitative approach, the nature of the research was descriptive-explanatory with an emphasis on critical discourse analysis. We start from three dimensions (linguistic, cognitive and sociocultural), a series of criteria and levels of understanding, as the basis for carrying out two tests and selecting the discourses used with students. In the post-test results, all the grades were located at the level of adequate critical discursive understanding, unlike the pre-test, in which only three reached this level. There is a favorable incidence in the expansion of the communicative and sociocultural competence of the students, in the contexts and situations addressed. In conclusion, we must consider the institutional restrictions when emitting a discourse, those of the discourse itself and those of the speaker, when we work on the dominant discursive practices. The focus of attention should not be reading in general, but speeches, especially in those areas in which citizen decisions are induced, their nature, situations and the versatility of their presentation.

Keywords: Critical discursive understanding – Critical discourse analysis – Context- Restrictions – Primary Education

Recepción: 01-02-2020

Aceptación: 04-05-2020

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, quienes trabajan las prácticas escritas especializadas del ámbito académico universitario son conscientes en que no basta con decodificar y codificar en una lengua, manejar algunos elementos de orden lingüístico, cognitivo o de ser una analfabeta funcional; para la gran mayoría de ellos, la literacidad es el camino para que los estudiantes alcancen un mejor desempeño en las prácticas letradas.

Entre las razones del porqué la literacidad es la opción factible está el hecho de que no solo se hace énfasis sobre: el dominio del código escrito, el conocimiento de los géneros discursivos, la interpretación de símbolos, los roles de autores y lectores, las formas de pensamiento, la identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad, los valores y las representaciones culturales, el manejo de enigmas, el uso de los textos mono y multimodales, sino porque además, como lo expresan Cassany (2003) y Cassany y López, (2010), se trata de una forma versátil, poderosa y, por lo tanto, compleja de comunicación; es una herramienta con la que se ejerce no solo autoridad, sino dominación.

La literacidad abarca la conjugación de una serie de competencias comunicativas y socioculturales (lingüística, discursiva, crítica, literaria, política, estratégica, semiótica, tecnológica, mediática, cognitiva) que le permitirá a los estudiantes ser lectores y escritores críticos, y alcanzar un mejor desempeño en los diversos ámbitos en los que interactúan a diario, por ejemplo, como Internet, (en la creación y dirección de páginas *web*, *podcasting*, foros, entrevistas, *twitters*, canales, cursos, tutoriales, animaciones, entre otros.). Para Venezky (2005), el término exige una interacción entre las demandas sociales y las competencias individuales. Por lo tanto, los niveles de conocimiento necesarios para el funcionamiento social pueden y han variado a través de las culturas y a través del tiempo dentro de la misma cultura. En consecuencia, la literacidad demanda de los hablantes-oyentes/ escritores-lectores la ampliación y construcción permanente de sus competencias comunicativas y socioculturales, en los diferentes contextos y situaciones (Londoño, 2014).

Nuestro propósito aquí es reflexionar sobre algunos conceptos y elementos clave que debemos tener en cuenta para promover y desarrollar una comprensión discursiva crítica en los estudiantes, según sus niveles y modalidades dentro del sistema educativo. Además, presentar los resultados en torno a un proyecto convertido en una experiencia pedagógica desarrollada en el nivel de Educación Primaria.

En el marco referencial, expusimos las limitaciones a las que nos enfrentamos cuando leemos y buscamos comprender un discurso. Discurremos en torno a lo que significa comprensión de la lectura y comprensión de los discursos. Asimismo, definimos y caracterizamos lo que entendemos por discurso, contexto y situación, nociones clave dentro de la perspectiva crítica del discurso. Luego explicamos algunos planteamientos

relacionados con la comprensión discursiva crítica a partir de elementos del análisis crítico del discurso y cerramos el apartado presentando una conceptualización en torno a lo que implica dicha comprensión.

En lo metodológico, seguimos un enfoque mixto, cuanti-cualitativo, la naturaleza de la investigación fue descriptiva-explicativa con énfasis en el análisis crítico del discurso. En este apartado presentamos el proyecto que se convirtió en una interesante y enriquecedora experiencia pedagógica llevada a cabo con más de 175 personas, entre estudiantes, docentes y directivos del plantel³. Nos trazamos unos objetivos con base en tres dimensiones y una serie de criterios y niveles que materializamos en las pruebas y discursos abordados con los discentes, estos últimos, previamente escogidos de acuerdo con las características de cada grado. Exhibimos los resultados cuantitativos de la aplicación de las pruebas, al mismo tiempo discutimos los hallazgos a partir de los aportes teóricos y la experiencia obtenida en la investigación, y cerramos con las conclusiones.

1. Marco referencial

1.1 Leer con base en restricciones

Una de las tantas opciones con la que contamos para iniciar el camino hacia la literacidad es instruir sobre las prácticas letradas dominantes (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000, citado en Cassany y López, 2010), sujetas a parámetros preestablecidos, rígidos, desde las restricciones, condiciones que imponen los actos de lectura y escritura regulados por las instituciones académicas, por dar un ejemplo. El cambio de paradigma que han promovido, en las últimas décadas, algunos lingüistas, neurolingüistas, sicólogos, sociólogos, analistas del discurso y especialistas en lengua escrita; y las vivencias compartidas en talleres de lectura y escritura académica especializada nos han hecho reflexionar acerca de la premura de comenzar por aquellos requerimientos que debemos considerar a la hora de hablar, escribir y comprender lo que leemos. Si partimos de la premisa referida por van Dijk (2010), que la comprensión de la realidad está sujeta a la comprensión de los discursos, en este mismo orden de ideas, podemos señalar que los discursos y la realidad solo pueden llegar a comprenderse en la medida en que logremos tener en cuenta aquellas limitaciones institucionales para su emisión, las del discurso en sí y las de quienes los emiten (Bourdieu, 2001).

De acuerdo con Foucault (1980):

En toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad. (p. 11)

‘Las condiciones de posibilidad de emergencia de los discursos’ que expone este autor son examinadas por medio de tres grupos de procedimientos de control y de selección, a saber: (a) ‘los procedimientos de exclusión’, que en palabras de Bourdieu (2001) se trata de las condiciones de la institución que autoriza a pronunciar el discurso; (b) ‘los procedimientos de control interno’, que para el autor vendrían a ser las condiciones del discurso en sí mismo. Y, por último, (c) ‘los procedimientos de control de las condiciones de utilización del discurso’, que para Bourdieu serían las condiciones que deben cumplir los discursantes (Hernández, 2010).

‘Los procedimientos de exclusión’ son aquellos en los que se rechazan, separan u omiten algunos discursos porque no cumplen con ciertas condiciones sociales. Se trata de los requerimientos que imponen las comunidades discursivas dentro de las instituciones académicas, políticas, religiosas, económicas, sociales y demás ámbitos de saber y poder. En el caso de las universidades, según las áreas de especialización de sus miembros, existen instancias tales como: los repositorios institucionales, institutos y centros de investigación, revistas, colecciones, líneas de investigación, entre otras, en las que se utilizan determinados criterios, condiciones que rigen el modo como se debe presentar el discurso para su publicación o difusión; por ejemplo, contamos con una diversidad de normas según el área de conocimiento (ISO690-2, APA7, NLM, *Harvard*, ABNT, MLA, UPEL, *Vancouver*, *Turabian*), y quienes no las acatan quedan excluidos de antemano.

Ahora bien, ‘los procedimientos de control interno’ son considerados de este modo porque los discursos mismos ejercen autorregulación unos sobre los otros con el fin de dominar lo que acontece. Son procedimientos “que juegan un tanto en calidad de principios de clasificación, de ordenación, de distribución, como si se tratase de dominar en este caso otra dimensión del discurso: aquella de lo que acontece y del azar” (Foucault, 1980, p. 25). El principio de clasificación o también llamado de comentario se basa en la construcción indefinida de nuevos discursos, por parte de las instituciones a través de sus agentes autorizados, pero a la vez se hace énfasis en la repetición de algunos de estos discursos. Este principio se refiere al control de la producción ‘interdiscursiva’ por cuanto limita el azar del discurso, controla su proliferación desordenada e indefinida por medio de una identidad que tendrá la forma de la repetición.

Tenemos, por ejemplo, lo que se emite en: los repositorios de información institucional, las base de datos.com, *encyclopedia.com*, *vikidia*, enciclopedia libre universal en español, *enciclonet 3.0*, los libros de texto, los manuales, las guías, los atlas, las actas, los diccionarios, en los distintos ámbitos de saber y poder. En el caso de las universidades, los reglamentos de funcionamiento y cualquier otro instrumento de naturaleza académica o administrativa-jurídica son los que rigen los dogmas establecidos, el conocimiento oficial que determina el comportamiento discursivo y no discursivo de sus miembros. Por lo tanto, si algún personal de alguna comunidad discursiva osa presentar un discurso

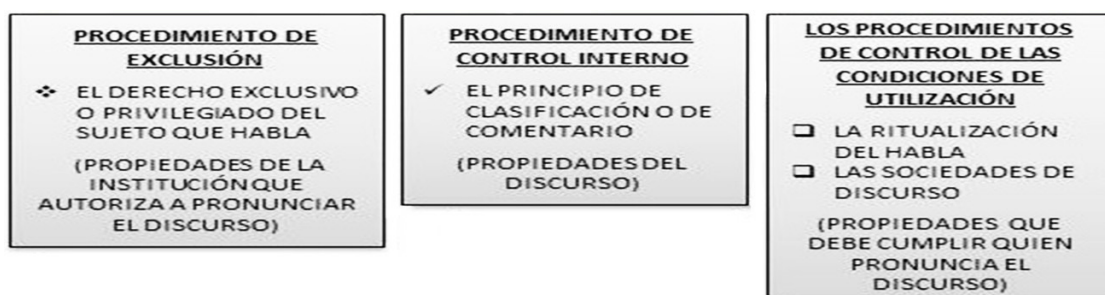
novedoso o que contravenga lo establecido en el discurso público o interno de alguna de estas instancias, puede que llegue a ser considerado un herético.

Finalmente, están los procedimientos de las condiciones de utilización de los discursos que seleccionan a los sujetos que pueden emitir los discursos. Se trata de determinar las condiciones que deben poseer quienes emiten los discursos. Las instituciones imponen a los sujetos que los dicen un cierto número de reglas que impiden, de esta forma, el acceso a todo el mundo. Gracias a estos procedimientos, las diferentes regiones del discurso no están igualmente abiertas y penetrables, algunas están altamente defendidas. La ritualización del habla, por ejemplo, determina las cualidades que deben poseer los discursantes, define los gestos, el comportamiento oral y escrito. Con base en este principio, los discursos establecen cada cual su ritual.

En el caso de los que forman parte de las comunidades discursivas especializadas se trata de grupos de personas que, al escribir, al hablar o al actuar, se han apropiado de elementos discursivos y formales semejantes y necesarios para el funcionamiento y la presentación de las prácticas discursivas y no discursivas institucionales, en los respectivos ámbitos y situaciones. Por ejemplo, en el académico, los voceros discursantes de las siguientes instancias: actos de grado, defensas de trabajos, eventos, coordinaciones, consejo universitario, académico, directivo, homenajes, bautizos, festivales, seminarios, conferencias, talleres, entre otros. Los oradores de orden en las asambleas de las ONGs, en los mítines o discursos políticos. De este modo, nada de lo que decimos o hacemos en los ámbitos institucionales escapa a los controles impuestos, en el devenir histórico y cultural de cada una de estas instancias como se hace referencia en la siguiente figura.

Figura 1

Las condiciones de posibilidad de emergencia de los discursos



Fuente: Pérez (2017).

1.2 La comprensión de la lectura versus la comprensión de los discursos

Como resultado de las definiciones que se han formulado respecto al término literacidad, la frase comprensión de la lectura se ha quedado rezagada. Ríos (2014) la define como

un proceso complejo en el que están implícitos elementos como el autor, el lector, el texto y el contexto, y en el que se hace énfasis en la competencia lingüística y cognitiva. Sin embargo, su uso pudiera considerarse un 'arcaísmo', además de un 'hiperónimo' que en nada promueve y favorece el desarrollo de la literacidad y dentro de esta la comprensión discursiva, expresión que tanto aupamos de modo explícito e implícito, en los espacios académicos especializados, por cuanto se queda corta, en relación con lo que entendemos en la actualidad sobre lo que implica comprender lo que se lee.

Si nuestra comprensión parte de lo que leemos y expresamos a través de los discursos institucionales o no, plasmados en textos mono o multimodales, entonces necesitamos dirigir la atención del lector hacia el objeto de conocimiento que debe desentrañar cuando se dispone a entender lo que está leyendo: el discurso como contenido, sustancia y no la lectura *per se*. Tal como lo señala van Dijk (2010), "adquirimos la mayor parte de nuestro conocimiento a través del discurso, y a la inversa, necesitamos poseer un conocimiento del mundo para poder producir y comprender los discursos" (p.168)

En primera instancia, necesitamos entender qué es y qué implica ese objeto de conocimiento. El discurso es concebido como una configuración de sentido delimitada por un espacio y un tiempo específico. Se trata de un conjunto de enunciados en tanto pertenezca a un contexto determinado y a una o a unas formaciones discursivas que hacen que dicho discurso esté regido por normas generales y específicas. Maingueneau (1999) define el discurso como la actividad que realizan sujetos inmersos en contextos específicos. Por su parte, Foucault (1980) lo denomina como el conjunto de enunciados en tanto pertenezca a la misma formación discursiva.

Otros autores, como Charaudeau y Maingueneau (2005), refieren que la noción de discurso ya se encontraba en uso en la filosofía clásica. Su valor estaba próximo al del logos griego. Desde los ochenta se ha visto proliferar el término en las ciencias del lenguaje, tanto en singular, como en plural, según que se haga referencia a la actividad verbal en general o a cada acontecimiento de habla. Ciertas corrientes de la pragmática privilegiaron algunas condiciones básicas acerca del discurso: supone una organización transaccional, está orientado, es una forma de acción, es interacción, se contextualiza, se rige por normas, es captado a través de un interdiscurso.

En primer lugar, el discurso moviliza estructuras de distinto orden más allá de la oración. Asimismo, se dice que está orientado no solo porque se lo concibe en función de una mirada del locutor, sino porque se desarrolla en el tiempo. Se construye en función de un fin, se considera que va hacia alguna parte, pero puede desviarse sobre la marcha (digresiones) y volver a su dirección inicial o cambiar de dirección. Asimismo, se considera una forma de acción. El filósofo Austin (1971) señaló que toda enunciación constituye un acto dirigido a modificar una situación. En un nivel superior, estos actos se integran a su

vez en actividades verbales insertas en un género determinado a partir de un panfleto, una consulta médica, un noticiero televisivo o radiofónico, que de igual forma están en relación con actividades no verbales o prácticas no discursivas.

La siguiente condición es que el discurso es interactivo y el ejemplo más evocador es la conversación, donde los discursantes coordinan sus enunciaciones y perciben directamente el efecto que tienen sus palabras sobre el o los otros. Sin embargo, se puede hablar de interacción, aun no contando con la presencia de un destinatario porque se trata de un acto explícito o implícito con otros locutores, virtuales o reales; supone la presencia de otra instancia de enunciación, a la que se dirige el locutor y por medio de la cual construye su propio discurso, tal es el caso de la radio, la televisión e Internet, con todas sus posibilidades.

Aunado a lo anterior, no hay discurso sin un contexto, este contribuye a definir su contexto y puede modificarlo durante la enunciación. Solo lo es si está referido a una instancia que se plantea como fuente de las localizaciones personales, temporales y espaciales e indica a la vez qué actitud adopta el hablante respecto de lo que dice y respecto de su interlocutor. Es decir, las formas de subjetividad que este supone son uno de los grandes ejes, aristas o rejillas para su estudio.

Por otra parte, el discurso está sometido a reglas, restricciones, condiciones sociales muy generales, pero también muy específicas a la situación o contrato de comunicación en el que se esté. Su inscripción en géneros y subgéneros contribuye a este trabajo de legitimación. Por último, y no por ello menos importante, este solo cobra sentido en el interior de un universo de otros discursos a través del cual debe abrirse paso.

Sumado a la caracterización anterior, Bolívar (2007) señala que el discurso es cognición porque las personas construyen su conocimiento del mundo y adaptan sus representaciones a los contextos en los que interactúan. Es historia porque “para interpretar los significados del presente es necesario conocer la dinámica en que se crearon, saber cuáles fueron los eventos que los moldearon y qué valores culturales se involucraron” (p. 22). Es diálogo porque para que existan las interacciones se necesitan las voces de los diferentes actores. Por último, es acción porque con lo que decimos se crean y cambian las realidades.

1.3 Contexto y situación

En general, todos los discursos que leemos y decimos están contruidos en torno a ámbitos. Toda práctica social se lleva a cabo en un dominio de acción, por lo que es indispensable entender qué se entiende por contexto. Se trata del entorno verbal de la situación comunicativa. Son dispositivos que solo pueden ser comprendidos por los que participan dentro de alguno de ellos y sobre la base de las representaciones que

tienen los discursantes de estos. De ahí que el analista de discursos trata de estudiar los discursos como una actividad inseparable de sus contextos.

Bolívar (2007) se refiere a contexto global y de situación. El primero sirve para ubicarnos en la dimensión histórica y cultural en la que se enuncian los discursos, y en el que la autora incluye los géneros discursivos, y el segundo sirve para enfocarnos en eventos particulares de distinta duración (registros y textos), tal es el caso de las prácticas discursivas o no discursivas.

Sobre la base de lo señalado, el contexto global vendría a ser todos los espacios de orden: académico, político, social, religioso, jurídico, científico, artístico, filosófico, económico, administrativo, gerencial, literario, periodístico, mediático, familiar, deportivo, esotérico, entre muchos otros ámbitos del mundo físico de la sociedad. Por su parte, el específico o restringido es el que es propio de cada situación de comunicación, en el marco de los espacios mencionados. Ahora bien, como lo señala van Dijk (2010), si la realidad se percibe de modo diferente en discursos que pertenecen a diferentes ámbitos, más ininteligible resulta ser cuando esta realidad se aprecia diferente en discursos que pertenecen a un mismo ámbito. Por lo tanto, es perentorio promover y desarrollar en nuestros estudiantes una comprensión discursiva crítica global y específica, según sea el contexto que aspira comprenderse y de acuerdo con la situación en particular.

Figura 2

Ámbitos de discurso y géneros discursivos de orden académico



Fuente: adaptado de Pérez (2017).

1.4 La comprensión discursiva crítica desde elementos del Análisis Crítico del Discurso (ACD)

A partir de lo que hemos presentado, podemos decir que ningún discurso independientemente de su ámbito y situación es inocuo, ingenuo o carente de intenciones en cuanto a la realidad que busca transmitir y a su repercusión en el oyente, pero sí ubicuo por cuanto en este se conjugan una serie de elementos, tales como: las intenciones del o los discursantes, los modos de decir, la ideología, el poder, el control, la parresia, la falacia, la comunidad discursiva a la que se circunscribe, las formaciones discursivas en las que se sustenta, los campos discursivos en los que interacciona y las prácticas discursivas que emplea. De ahí que se trate de un dispositivo sumamente complejo y demandante que debemos aprender a comprender, tanto docentes como discentes, a través de una serie de criterios o elementos que nos permitan analizarlo y utilizarlo, desde una perspectiva crítica o, como lo expresa van Dijk (2010), desde una perspectiva epistémica crítica.

Martínez (2015), en el marco del Congreso de la Cátedra Unesco celebrado en la ciudad de Córdoba, Argentina, en noviembre de 2013, propuso un segundo objetivo específico a los que ya tiene trazados la Cátedra Unesco para la Lectura y Escritura en América Latina:

[...] la formación de formadores e investigadores en el desarrollo de habilidades fundamentales para el análisis más acertado de la información y el desarrollo de una actitud crítica que prepare al estudiante no solo para aprender sino para que logre los criterios analíticos que le permitan identificar y discernir sobre los posicionamientos que se transmiten en los textos y una actitud crítica para cuestionar, cuestionarse y deliberar. (p. 21)

Alcanzar los criterios analíticos que refiere la autora en la cita, para la identificación y el abordaje de los discursos en los distintos ámbitos y situaciones de interacción, solo es plausible desde una 'comprensión discursiva crítica' (en lo sucesivo, CDC). Tal desafío solo es viable desde la interacción con los discursos. No es algo que se obtenga en un momento o en un solo espacio de interacción, sino que debe implementarse, como un eje transversal, en todas las disciplinas o áreas de conocimiento y en los ámbitos y situaciones que sean posibles.

Serrano (2008) señala que formar lectores críticos implica cultivar un pensamiento crítico, que de acuerdo con Newmann (1990, citado en Serrano, 2008) se trata de un pensamiento de orden superior que demanda de un esfuerzo mental singular para resolver aquellas visiones que estén en conflicto; para tolerar la incertidumbre, para tener autonomía de juicio y una consideración inexorable acerca de las ideas, incluso cuando estas puedan desafiar dogmas establecidos.

A continuación, presentamos algunos de los elementos que recomiendan poner en práctica especialistas en esta materia, al momento de buscar comprender los discursos con criterio crítico. Cassany (2003) propone serias reflexiones que surgen del ACD. Sin llegar a presentar alguna propuesta taxonómica, señala que leer con comprensión crítica implica dar con un conjunto de presupuestos que luego deben cotejarse con otras alternativas que den respuesta a los objetivos planteados en una investigación. Con el fin de alcanzar un alto grado de comprensión, es indispensable que el lector adquiera un elevado dominio de su competencia lingüística para poder entender cómo funcionan en cada discurso los elementos léxicos y gramaticales empleados.

Por ejemplo, debe manejar lo denotativo y connotativo, la formalidad y especificidad de cada palabra usada, el cómo se inscribe el autor en el texto, las estructuras informativas que adopta o los recursos retóricos de los que se vale. Aún más, debe lograr identificar el punto de vista que asume el autor dentro del discurso, a qué formación discursiva se adscribe, en qué teorías se sustenta cuando presenta sus argumentos. Este lector debe obtener, por un lado, un elevado nivel de conocimiento sobre el mundo en general y acerca del discurso en concreto y, por el otro, identificar las prácticas discursivas que están presentes en este. Cada una de las consideraciones que nos despliega el autor tiene el propósito de hacernos inquirir sobre lo compleja que es la CDC, por cuanto demanda el dominio de otras competencias como la comunicativa y la sociocultural.

Por su parte, van Dijk (2010) analiza los discursos desde una perspectiva crítica epistémica; explica que no se trata de un método específico por cuanto está sujeta a los objetivos del proyecto de investigación del analista del discurso. Tal perspectiva:

Consiste en un estudio multidisciplinar de la forma como el conocimiento se expresa, se presupone, se omite, se distribuye, etc., en los textos y en el habla, por ejemplo, en forma de presuposiciones, de estructuras de tema y comentario o de foco, en la diversidad de niveles y detalles de descripción, etc. (p. 179)

Su propuesta se enfoca en el cómo se gestiona, manipula el conocimiento para ejercer control sobre el discurso o cómo se manipula el conocimiento de los hablantes en favor de los intereses de los grupos de poder. Y, en consecuencia, los receptores se forman modelos mentales sesgados e infieren un conocimiento general contrario a los intereses de estos, pero a favor de los intereses de determinadas élites. Van Dijk (2010) denomina estructuras y estrategias a aquellos criterios que por estar implicados en la gestión del conocimiento pueden ser objeto de atención en los estudios críticos. Su interés gira en torno al estudio de los géneros discursivos y de las élites epistémicas de poder, tales como: las noticias y artículos de opinión, los noticieros, las fuentes de conocimiento oficial, las declaraciones gubernamentales, los debates parlamentarios, los libros de texto, las corporaciones cinematográficas, los diálogos en clase, los géneros discursivos

científicos de diversos tipos, entre otros. Dentro de las estructuras y estrategias que propone este autor, podemos hacer mención de la coherencia local, el analizar el nivel de precisión, imprecisión, vaguedad que se hace de las descripciones acerca de los actores sociales, las implicaciones y presuposiciones, las metáforas, la graduación del conocimiento en el discurso y los mecanismos retóricos.

Con base en lo que hemos expresado, podemos concebir la CDC como una habilidad, un tipo de comportamiento que le brinda al lector la posibilidad de: identificar, argüir, discernir, cuestionar y cuestionarse, juzgar, reflexionar, debatir, rebatir, argumentar con actitud beligerante, contendiente, acerca de los posicionamientos que se transmiten en discursos mono o multimodales que pertenecen a un mismo ámbito o aquellos que se encuentran situados en ámbitos diferentes y en situaciones específicas. Esto a la vez es posible a través del uso de signos lingüísticos y de múltiples sistemas semióticos que permitan contrarrestar el solapamiento en algunos discursos o derribar de modo contundente aquellos argumentos o modelos mentales que resulten imprecisos, falaciosos, coercitivos, manipulados, sesgados e incongruentes.

2. Marco metodológico

2.1 Experiencia pedagógica en Educación Primaria

Nos propusimos desarrollar un proyecto en el nivel de Educación Primaria, en el que participaran docentes y estudiantes de primero a sexto grado. De ahí que lo presentamos al director de la Unidad Educativa Ecológica Santísima Trinidad. Como objetivo general diseñamos una propuesta para promover y desarrollar la comprensión discursiva crítica multimodal en estudiantes de este nivel. En este sentido, nos trazamos como objetivos específicos: (a) determinar los postulados teóricos en los que se sustentaría la propuesta, (b) establecer las dimensiones y criterios para el desarrollo de la comprensión discursiva crítica, (c) realizar un *pretest* y un *posttest* en torno a la comprensión discursiva crítica de los estudiantes y (d) aplicar la propuesta en un tiempo de cinco meses, aproximadamente.

Partimos de la revisión documental de fuentes especializadas acerca de la lectura y su comprensión. Desarrollamos un marco referencial en relación con lo que entenderíamos como discurso y comprensión discursiva crítica, además de las dimensiones y criterios en los que se materializa el acto de leer de acuerdo con Cassany (2006). Seguimos un enfoque mixto, cuanti-cualitativo, la naturaleza de la investigación fue descriptiva-explicativa con énfasis en el análisis crítico del discurso, ACD. Desde la perspectiva crítica, se interpreta el uso del lenguaje en el habla y en la escritura como una forma de práctica social, en la que se estudia el discurso dentro de una relación dialéctica entre un suceso discursivo particular, las situaciones institucionales y las estructuras sociales que lo enmarcan.

En relación con las dimensiones consideradas, Cassany (2006) define la dimensión lingüística como aquella en la que el significado reside en el texto. Implica recuperar el o los significados de cada palabra y relacionarlos con los que están antes o después. “El significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura” (p. 3). Por su parte, la dimensión cognitiva está vinculada con la concepción sicolingüística, en la que el lector aporta datos al texto procedentes de su conocimiento del mundo, deduce datos del contexto inmediato y los relaciona con el enunciado lingüístico. Aquí el significado del texto no se aloja en las palabras ni es único, estable u objetivo, sino que se localiza en la mente del lector y se elabora a partir del conocimiento previo que este aporta. Precisamente por esta razón, varía según los individuos y las circunstancias, no existe previamente ni es un objeto o un paquete cerrado que deba recuperarse de entre las líneas.

Y, por último, en la dimensión sociocultural, tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector, tienen su origen en lo social. Aunque tengamos una capacidad innata para adquirir el lenguaje, solo lo podemos desarrollar al interactuar con una comunidad de habla determinada. Leer no es solo un proceso sicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales, también es una práctica sociocultural inserta en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales (Cassany, 2006).

En cuanto a la determinación de los criterios que consideramos en las dimensiones, estos surgieron de las discusiones con los docentes y el director del plantel, sobre la base de los documentos especializados. Hicimos la propuesta al director, en el mes de noviembre de 2017. Llevamos a cabo la facilitación de dos talleres, durante las dos primeras semanas del mes de diciembre. En la primera sesión se hizo una introducción sobre el tema de la comprensión discursiva crítica y se manejaron definiciones clave, tales como: contexto, discurso, comprensión, semiótica, género discursivo, texto o prácticas discursivas, tipos de textos y órdenes discursivos. En la segunda, hicimos la presentación del Programa a distancia de lectura y escritura (Prolecs-UNA) (Rada et al., 2016) y discutimos dos textos especializados (Cassany, 2003; van Dijk, 2010), los cuales fueron facilitados a los docentes con anterioridad, vía correo electrónico. Asimismo, trabajamos las dimensiones y los criterios que abordaríamos en las lecturas con los estudiantes de primero a sexto grado. Las dos pruebas fueron escogidas del Prolecs, UNA. A ambas les realizamos algunas adaptaciones como la inclusión de imágenes y de algunos planteamientos, desde la perspectiva crítica. Del mismo documento seleccionamos diez discursos.

Para la presentación de las pruebas y el trabajo con los discursos, seguimos la organización del Prolecs-UNA, (Rada et al., 2016), en la que los grados se clasifican por grupos. Primer grado (grupo 1), segundo y tercero (grupo 2), cuarto, quinto y sexto (grupo 3). Los docentes de aula aplicaron el *pretest*, durante el mes de enero del año

siguiente. Seguidamente, la autora facilitó el trabajo en cuanto a la CDC de los primeros dos discursos, en todos los grados, a comienzos del mes de febrero, a fin de modelar la ejecución de las dimensiones y los criterios establecidos que debían aplicar los docentes con los ocho discursos restantes.

En la dimensión lingüística consideramos criterios como el léxico, las definiciones, la información literal o lo que especialistas como Cassany (2003) denominan propósito lingüístico, la reorganización de la información literal, la paráfrasis y la descripción de los autores. En la dimensión cognitiva, trabajamos criterios tales como la inferencia y la activación de conocimientos previos. Y en la dimensión sociocultural nos abocamos al manejo de la identificación del contexto, la apreciación, la evaluación o el punto de vista y la comprensión creadora, como puede verse en la siguiente tabla.

Tabla 1

Criterios, ponderación y puntaje para calificar las pruebas

CRITERIOS	PONDERACIÓN O PORCENTAJE (%)	PUNTAJE
Léxico, definición, información literal, contexto lingüístico	05	01
Reorganización de la información literal, paráfrasis, descripción de los actores	10	02
Inferencia	15	03
Identificación del contexto	25	05
Apreciación, evaluación o punto de vista	25	05
Comprensión creadora	20	04
Totales	100	20

Fuente: elaborado por los autores.

Como podemos observar, en la Tabla 1, los porcentajes más altos fueron asignados a la dimensión cognitiva y sociocultural, sin restarle la debida importancia a la dimensión lingüística, puesto que con el macroobjetivo de la investigación buscábamos promover y desarrollar los niveles de comprensión discursiva crítica haciendo énfasis en criterios como la identificación del contexto, la inferencia, la elaboración de apreciaciones, evaluaciones, es decir, la manifestación del punto de vista de modo creativo. Como lo señala Prieto (1999), “[...] el reconocimiento del tipo de discurso en que nos movemos o dentro de cuál a la hora de producir, el separar de manera adecuada lo que corresponde a una intencionalidad u otra [...] resulta de mucha utilidad” (p. 45).

Con la finalidad de evaluar la CDC de los estudiantes, en las pruebas, se establecieron cuatro niveles de comprensión con su respectivo puntaje como se puede visualizar en la siguiente tabla.

Tabla 2

Niveles de comprensión discursiva crítica

NIVELES DE COMPRENSIÓN DISCURSIVA CRÍTICA	PUNTAJE
Alta comprensión discursiva crítica	17 - 20
Adecuada comprensión discursiva crítica	14 - 16
Intermedia o alterna comprensión discursiva crítica	10 - 13
Baja comprensión discursiva crítica	01 - 09

Fuente: elaborado por los autores.

El trabajo acerca de la CDC se llevó a cabo posterior a la aplicación del *pretest*, durante los meses de febrero y marzo. La autora realizó la facilitación, en todos los grados, las tres primeras semanas, y luego los docentes continuaron una o dos veces por semana hasta completar el ciclo que concluyó con la aplicación del *postest*, en el mes de abril. Partimos de la presentación de diversas figuras referidas a discursos según su contexto. En todo momento hicimos hincapié en la identificación del contexto global y en las posibles situaciones en las que los discursos referidos se podían aplicar.

Facilitamos a cada docente la actividad concerniente a la identificación de los discursos en función de los contextos y sus posibles situaciones para que la fuese aplicando posteriormente. El modo de organización discursiva que predominó en los textos de los tres grupos fue el narrativo-descriptivo. Los contextos en los que se localizaron los discursos del grupo 1 fueron: el artístico, la fauna, el académico, el literario, el familiar, el lúdico y el social. Para los grupos 2 y 3 se seleccionaron dos textos de orden expositivo. Por su parte, los contextos en los que se ubicaron los discursos del grupo 2 fueron: la pesca, la invención, el académico-literario, el religioso, el moral, el exploratorio-científico y el arte de trabajar con el vidrio. Por último, los textos del grupo 3 fueron de orden expositivo-argumentativo; los contextos en los que se situaron los discursos fueron el académico, el geográfico, el aeronáutico, el moral, la invención, el familiar y el astronómico-astrofísico. Asimismo, se utilizaron recursos de apoyo como mapas, diccionarios, dibujos, fotos, objetos, etc., y se formularon, por cada discurso, una serie de proposiciones a modo de preguntas dirigidas a desarrollar la CDC.

En los planteamientos que presentamos para el grupo 1 destacan el punto de vista, la ubicación de la situación en la que aplica la lectura, la descripción de los actores, la definición, la ubicación del contexto, entre otros. Entre los que se formularon para el grupo 2 están: la definición, el uso de recursos literarios, el punto de vista, la ubicación de la situación en la que aplica la lectura, la descripción de los actores, la ubicación

del contexto, entre otros. Y en aquellos que se enunciaron para el grupo 3 destacan la definición, el punto de vista, la ubicación del contexto, la ubicación de la situación en la que aplica la lectura, entre otros.

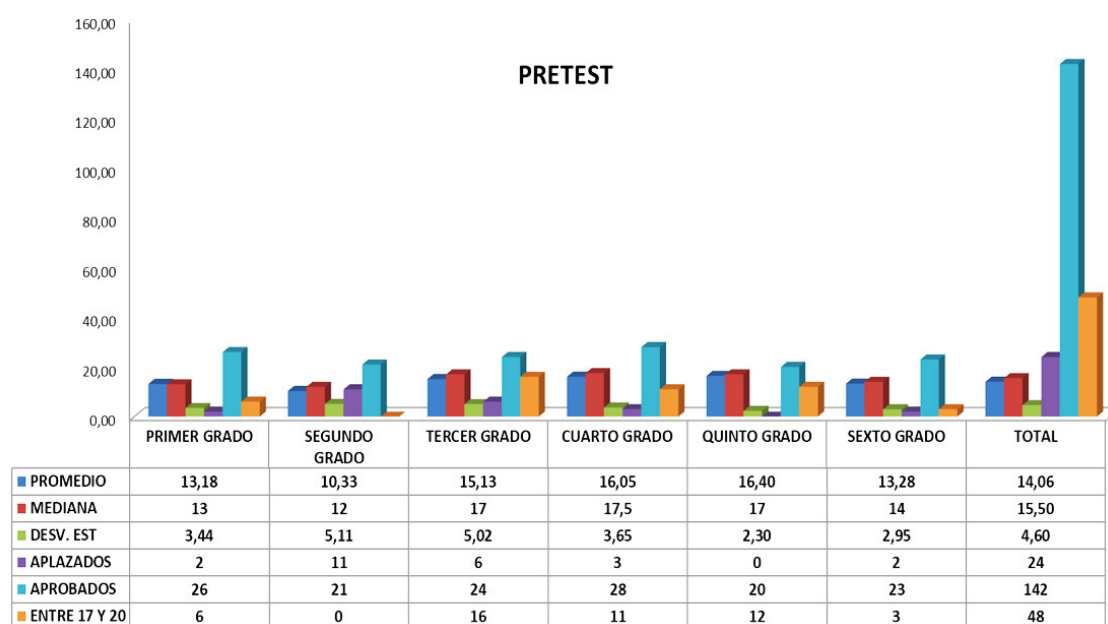
3. Resultados

Un total de 166 escolares presentó el *pretest*, 142 aprobados y 24 aplazados. Primer grado (grupo 1) alcanzó un puntaje de 13,18 sobre 20, lo que de acuerdo con el baremo anterior los ubicó en un nivel de CDC intermedia o alterna. La mediana fue de 13,00 y la desviación estándar de 3,44. Segundo grado obtuvo un promedio de 10 puntos, que los ubicó, al igual que el grupo anterior, en una CDC intermedia o alterna. La mediana fue de 12,00 y la desviación estándar de 5,11. Los estudiantes de tercer grado lograron un puntaje de 15,13 que los situó en una CDC adecuada. La mediana fue de 17,00 y la desviación estándar de 5,02.

Por otra parte, los estudiantes del tercer grupo alcanzaron promedios más parejos. Cuarto grado alcanzó un puntaje de 16,05 que los colocó al igual que el grado anterior en una CDC adecuada. La mediana fue de 17,50 y la desviación estándar de 3,65. Quinto grado alcanzó el puntaje más alto 16,40, pero que de igual forma los situó en una CDC adecuada. La mediana fue de 17 y la desviación estándar de 2,30. Y, finalmente, sexto grado obtuvo 13,28 de promedio que lo situó en una CDC alterna o intermedia, con una mediana de 14 y una desviación estándar de 4,60. En la siguiente figura se pueden visualizar tales resultados.

Figura 3

Resultados del *pretest* aplicado a los estudiantes

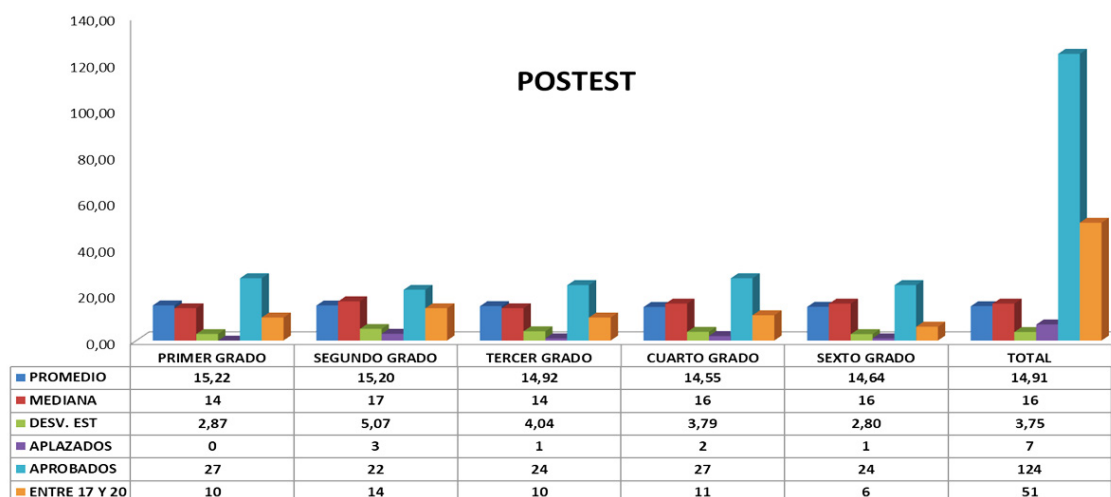


Fuente: elaborado por los autores.

Posterior a la culminación del ciclo de lecturas se aplicó el *postest*. Un total de 131 estudiantes se presentó, 124 aprobaron y 7 aplazaron, con base en el baremo. En esta oportunidad, no pudimos incluir a los participantes de quinto grado en los resultados, puesto que no contaron con el mismo docente para el trabajo de las lecturas y la aplicación de la prueba. Primer grado obtuvo un promedio de 15,22, que en la escala lo ubicó en un nivel de CDC adecuada, una mediana de 14 y una desviación estándar de 2,87. Por su parte, segundo grado alcanzó un promedio semejante al anterior de 15,20 que en la escala también lo ubicó en un nivel de CDC adecuada, obtuvo una mediana de 17 y una desviación estándar muy alta de 5,07. Tercero alcanzó un puntaje de 14,92, por lo que se localizó en un nivel de CDC adecuada, una mediana de 14 y una desviación estándar también alta de 4,04. Y, por último, cuarto grado alcanzó un promedio de 14,55, una mediana de 16 y una desviación estándar de 3,79 y sexto grado alcanzó un promedio de 14,64, una mediana de 16 y una desviación estándar de 2,80. Ambos obtuvieron un resultado equivalente a los grados anteriores, por tal razón, todos los grados evaluados se ubicaron en el nivel de CDC adecuada, a diferencia del *pretest*, en el que solo tres de los seis grados alcanzaron el nivel de CDC adecuada, tal como se presenta en la Figura 4.

Figura 4

Resultados del *postest* aplicado a los estudiantes



Fuente: elaborado por los autores.

En los resultados de la primera evaluación observamos que 48 estudiantes se situaron en el nivel de alta CDC, lo que representa 28% de la población. Mientras que, en la segunda evaluación, 51 discentes se ubicaron en el nivel de alta CDC, lo que representa el 38% de los participantes.

Los cómputos anteriores, además de evidenciar una mejora en el desempeño de los estudiantes en cuanto a la comprensión de los discursos, durante la ejecución del proyecto, nos revelan una incidencia favorable en la ampliación de competencias como la comunicativa y la sociocultural, en los diferentes contextos y situaciones abordadas. Por otra parte, los resultados nos muestran que cuando intencionalmente hacemos un mayor énfasis en dimensiones como la cognitiva y la sociocultural, a partir del uso de criterios bien discriminados, acompañados de recursos semióticos, en las actividades orales y escritas que implican la comprensión y por ende la producción, el desempeño es mucho más efectivo.

De igual forma, esta experiencia compartida con más de 175 personas, entre ellas seis docentes de primero a sexto grado, nos hizo ver que el ACD es una propuesta indispensable para promover y desarrollar la CDC como un tipo de comportamiento en permanente crecimiento, a partir de la competencia comunicativa y sociocultural, no solo de los discentes sino de los maestros y de cualquier otro miembro de la comunidad educativa, por cuanto se abordan los discursos como prácticas sociales, es decir, sistemas de interacción que incluyen personas, lugares, propósitos, formaciones discursivas, roles, reglas, junto a las actitudes y creencias vinculadas a ellos y a los otros y, al mismo tiempo, se hace uso del sistema lingüístico, en el que cada uno de los componentes y sus respectivas reglas contribuyen a un mejor desempeño de los hablantes. Sin esta integración no es posible percibir la CDC como una actividad cognitiva inseparable de la dinámica comunicativa, sociocultural y de cualquier otro ámbito que le sea inherente.

CONCLUSIONES

Con esta reflexión no hemos pretendido imponer una receta acerca de cómo debemos comprender. Desde hace unos años se viene planteando la urgente necesidad de desarrollar la CDC, puesto que los desafíos a los que nos enfrentamos a diario están en los discursos, su naturaleza, según sus ámbitos, las situaciones y lo versátil que pueden ser sus formas de presentación, y no en las lecturas *per se*.

Es necesario que como docentes comprendamos a qué clase de restricciones y de qué orden, tal como lo señaláramos al comienzo del artículo, nos enfrentamos cuando nos abocamos al uso de las prácticas discursivas dominantes, aunado a las competencias que son requeridas para ello. La investigación desarrollada a partir de la experiencia pedagógica en Educación Primaria es una opción con la que contamos los docentes y demás miembros de la comunidad educativa para transitar junto a nuestros estudiantes el camino de la literacidad, desde los primeros grados de escolaridad.

Finalmente, como expresan acertadamente Cassany (2003) y van Dijk (2010) los discursos en este mundo globalizado, multicultural, dinámico y conflictivo, determinan de una

forma u otra la realidad del entorno y quienes los controlan, en instancias específicas de poder, 'no juegan a los dados'. Como docentes, no debemos banalizar o generalizar la actividad concerniente a la comprensión de las prácticas letradas institucionalizadas o no. Todo lo que hablamos, oímos, leemos y escribimos son discursos situados, dispositivos multisemióticos cargados de ideología, historia, cognición, acción, diálogo, pero a la vez de imposición, manipulación y engaño. Promover y desarrollar la CDC, sobre todo en aquellos discursos que inducen las decisiones y por ende las acciones de los ciudadanos en la sociedad, son acciones inaplazables.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, G. (2018). *La lectura crítica como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6297228>
- Austin, J. (1971). *Palabras y acciones. Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Bolívar, A. (Comp.) (2007). *Análisis del discurso ¿Por qué y para qué?* Caracas, El Nacional.
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar?* (3° Ed.). Ediciones AKAL, S.
- Cassany, D. (2003). *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/viewFile/7275/7623>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. y López, C. (2010). *De la universidad al mundo laboral: Continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales*. En G. Parodi, (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*, (pp. 347-374). Planeta Chilena, S.A.
- Charaudeau, P. (2001). De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. *En Revista latinoamericana de estudios del discurso ALED*, 1(1), (pp. 7-22).
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Amorrortu editores.
- Foucault, M. (1980). *El orden del discurso*. Tusquets Editores.
- Hernández, D. (2010). *Arqueología del saber y el orden del discurso: un comentario sobre las formaciones discursivas*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=141115666003>
- Londoño, D. (2014). *De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte*. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/angr/v13n26/v13n26a11.pdf>

- Martínez, C. (2015). *Declaración de la directora de la Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura en San José, Costa Rica*. Recuperado de https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/2317/serie%20Unesco_volumen%2011_AAVV.pdf?sequence=6&isAllowed=y.
- Maingueneau, D. (1999). *Términos clave del análisis del discurso*. Ediciones Nueva Visión.
- Pérez, J. (2017). *Estructura y funcionamiento del discurso institucional académico universitario de naturaleza administrativa-jurídica*. Trabajo de Ascenso presentado para optar a la categoría académica Titular no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Miranda JMSM, Caracas, Venezuela.
- Prieto, D. (1999). *El juego del discurso. Manual de análisis de estrategias discursivas*. Lumen Hvmanitas.
- Rada, N. Pérez, J. Bermúdez, M. Buenahora, Y. & Martín, M. (2016). Programa a distancia de lectura y escritura para los niños de la Universidad Nacional Abierta (Prolecs-UNA). Caracas: Prolecs-UNA. Material Instruccional. Recuperado el 20 de abril, 2017 de <https://prolecsuna.wordpress.com/>
- Ríos, P. (2014). *La aventura de aprender*. (5ta. Ed.). Cognitus.
- Serrano, S. (2008). *El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: Hacia una propuesta didáctica*. *Educere*, 12(42), 505-514. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000300011&lng=es&tlng=es
- Serrano, S. & Mostacero, R. (2014). *La escritura académica en Venezuela. Investigación, reflexión y propuestas*. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/44487>
- van Dijk, T. (2010). *Discurso, conocimiento, poder y política*. Recuperado de <https://revistas.um.es/ril/article/download/114181/108121/>
- Venezky, R. (2005). Literacy. En T. Harris y R. Hodges (Ed.), *The literacy dictionary. The vocabulary of reading and writing*. Asociación Internacional de Lectura.

¹ Profesora en Lengua (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez). Magíster en Lectura y Escritura. Doctora en Educación (Instituto Pedagógico de Caracas, respectivamente). Adscrita al Departamento de Expresión y Desarrollo Humano, en la categoría académica Titular. Coordina la línea de investigación Estudios, Teorías y Análisis del discurso (ETAD). Coordina el Centro de Investigación del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, CISIMAR. Ha dirigido varios proyectos de investigación en el área de la Lectura y Escritura, los Estudios del Discurso y de gestión institucional, financiados por el FONDEIN y el FONACIT.

² Licenciado en Educación, mención: Ciencias Pedagógicas (Universidad Católica Andrés Bello). Magíster en Gerencia, mención: Sistemas Educativos (Universidad Bicentenario de Aragua). Magíster en Educación, mención: Planificación (Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez). Director del Colegio Nuestra Señora del Valle, en Caracas, 1978. Jefe de Planificación de la Escuela Naval de Venezuela y Jefe de Planificación de la Misión Naval venezolana en Italia, 1979. Director de Planificación, Coordinación y Estadística de la Universidad Santa María, 1988. Subdirector del Instituto Universitario AVEPANE, 1993. Director de la UEE Santísima Trinidad desde 1998.

³ La investigación se llevó a cabo en el contexto de un año sabático, y formó parte del proyecto: *¿Cómo desarrollar la comprensión discursiva crítica mono y multimodal en estudiantes de Educación Primaria?* Concebida dentro de la línea de investigación: Estudios, Teorías y Análisis del Discurso, ETAD, adscrita al Núcleo Área Estética y Desarrollo Social y Cultural del Hombre y la Mujer, y a la Coordinación General de Investigación del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (IPMJMSM).

Agradecemos a los directivos, docentes, estudiantes y personal de servicio de la UEE Santísima Trinidad, por el apoyo brindado para la ejecución de este proyecto.