

**EL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO EN RELACIÓN CON EL FOMENTO DE
COMPETENCIAS DISCURSIVAS CRÍTICAS EN ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA (ELE)**

MARÍA PAULINA MENDOZA PORRAS

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

CARTAGENA, COLOMBIA

2014

**EL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO EN RELACIÓN CON EL FOMENTO DE
COMPETENCIAS DISCURSIVAS CRÍTICAS EN ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA (ELE)**

MARÍA PAULINA MENDOZA PORRAS

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de:

PROFESIONAL EN LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

Asesora

Prof. CLARA INÉS FONSECA MENDOZA

UNIVERSIDAD DE CARTAGENA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

CARTAGENA, COLOMBIA

2014

AGRADECIMIENTOS

Le agradezco a Dios, mi señor Jesucristo, creador de todo cuanto existe, mi padre celestial, por su amor infinito, por permitirme realizar esta investigación, colocando a mi alrededor personas maravillosas como mis padres, mis hermanos, amigos y profesores, los cuales contribuyeron grandemente en la elaboración de la misma. Quiero agradecerle especialmente a mi asesora, Clara Inés Fonseca Mendoza, mi ejemplo a seguir, por su dedicación, generosidad, por compartirme sus conocimientos y experiencias, y su motivación constante en el proceso; también le doy gracias a Dios por darme la sabiduría, la perseverancia, por guiarme en sus sendas y abrirme caminos para alcanzar todas mis metas trazadas.

El análisis crítico del discurso en relación con el fomento de competencias discursivas críticas en español como lengua extranjera (ELE)

María Paulina Mendoza Porras

Universidad de Cartagena

RESUMEN

El presente trabajo es un material de apoyo dirigido a docentes de español como lengua extranjera (ELE), del Caribe colombiano, que muestra los aportes del Análisis Crítico del Discurso (ACD) en este campo de estudio, con el fin de ampliar la definición de la competencia discursiva, de manera que incluya la habilidad de identificar e interpretar discursos ideológicos. Asimismo, se busca que dicho material se convierta en un punto de referencia para que los profesores organicen los contenidos y la metodología de sus clases. El material de apoyo está constituido por una descripción del modelo teórico de Fairclough y por la adaptación que Josep Cots hace de este modelo para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Palabras clave: material de apoyo, análisis crítico del discurso, discursos ideológicos, competencia discursiva crítica, ELE.

ABSTRACT

The present research is a support material for Colombian Caribbean teachers of Spanish as a foreign language (ELE), showing the contributions of Critical Discourse Analysis (CDA) in this field of study, in order to broaden the definition of discourse competence, to include the ability to identify and interpret ideological discourses. Also, it is intended that this material will become a reference point for teachers to organize the content and methodology of their classes. The

supporting material consists of a description of the theoretical model and the adaptation that Fairclough Josep Cots makes of this model to teach foreign languages.

Keywords: material support, critical discourse analysis, ideological discourse, critical discourse competence, ELE.

CONTENIDO

	Págs.
Introducción.....	9
1. Formulación del problema.....	9
2. Marco teórico.....	11
3. Antecedentes.....	15
4. Justificación.....	18
5. Objetivos.....	19
5.1 Generales.....	19
5.2 Específicos.....	19-20
6. Metodología.....	20
7. Propuesta para enseñar el español como lengua extranjera a partir del análisis	
 Crítico del Discurso.....	28
7.1. Comprensión discursiva de una canción.....	29
7.2. Comprensión discursiva de una ronda infantil.....	35
7.3. Comprensión discursiva de una caricatura.....	42
7.4. Comprension discursiva de titulares de prensa.....	45

7.4.1. Titulares sobre la muerte de un indígena.....	46
7.4.2 Titulares sobre la muerte del presidente Chávez.....	49
8. Conclusiones.....	53
9. Referencias.....	55
10. Anexos	58

INTRODUCCIÓN

1. Formulación del problema

Existen Instituciones y documentos que se proponen crear una base común para la elaboración de programas de lengua extranjera, tales como el Instituto Cervantes (PCIC) y el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) , los cuales ofrecen las bases para la orientación de currículos, exámenes, manuales, etc., producto de años en la investigación sobre los aspectos, condiciones y requerimientos para la enseñanza y aprendizaje de lenguas; han creado sistemas de evaluación tanto para docentes como profesores, asimismo, han establecido cuáles son los conocimientos que deben adquirir los estudiantes en los diferentes niveles de su proceso educativo.

El Marco Común Europeo de referencia ha desarrollado unas escalas descriptivas de niveles lingüísticos, en las cuales se clasifica a toda persona según el conocimiento que tenga de una determinada lengua, estas son: nivel umbral, nivel plataforma y nivel avanzado. Por su parte el Instituto Cervantes, el mayor impulsador y difusor de la enseñanza de la lengua española, ofrece un plan curricular en el que se encuentran una serie de inventarios que contienen el conocimiento lingüístico que debe aprender el usuario, teniendo en cuenta su clasificación en los niveles lingüísticos.

Los profesores de español como lengua extranjera se orientan de los criterios y principios ofrecidos por estas entidades y le enseñan al estudiantado los contenidos que las mismas le proponen, como las competencias que los estudiantes deben adquirir, una de ellas es la competencia comunicativa, compuesta por la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática; esta última conformada por una competencia discursiva, funcional y organizativa. La competencia discursiva es definida por el MCER como:

La capacidad que posee el alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua, la cual comprende el conocimiento de la ordenación de las oraciones y la capacidad de controlar esa ordenación en función de: los temas y las perspectivas, la secuencia temporal, la relación causa- efecto, cohesión y coherencia. (2002: 133).

Sin embargo, es notorio que no tiene en cuenta las relaciones texto-contexto-ideología; por ello se propone con este proyecto de investigación una ampliación de la competencia discursiva, que introduzca la habilidad de comprender e identificar las ideologías subyacentes en las producciones textuales, con miras a impulsar una conciencia crítica en los estudiantes de ELE, entendida esta como “una toma de conciencia del papel que juega el lenguaje en la transmisión de un mensaje no sólo proposicional sino ideológico” (Wallace citada por Ivanov, 2009: 18).

Es necesario que en el material de apoyo se evidencie la relación que existe entre las ideologías y los discursos (Van Dijk, T., 2000, 2003, citado por Weiss y Wodak, 2003). En definitiva, la competencia discursiva que se les enseña a los estudiantes de ELE, no contempla

este aspecto indispensable para la comprensión de textos, solo se interesa por los elementos lingüísticos como la cohesión y la coherencia de estos. Por ello es necesaria la creación de materiales de apoyo que orienten a los profesores y estudiantes de ELE en la enseñanza de una competencia discursiva crítica.

Ahora bien, la pregunta de investigación sería la siguiente: ¿Qué tipo de material de apoyo puede proponerse a los docentes ELE del Caribe colombiano, que les permita orientar sus prácticas pedagógicas en relación a incrementar las competencias discursivas- críticas de sus estudiantes?

2. MARCO TEÓRICO

La noción de competencia fue introducida en los estudios del lenguaje por Noam Chomsky en 1957 en su libro estructuras sintácticas, en el cual este término hace referencia al conocimiento innato que posee cada individuo de su lengua materna, dicho conocimiento le permite realizar construcciones lingüísticas coherentes de manera espontánea, natural, sin patrones o reglas establecidas, (Chomsky, 1999).

También Chomsky (1999) planteó la actuación, la realización particular de esa competencia por parte de cada persona, es decir, la emisión e interpretación de enunciados; pero esta dimensión del lenguaje no fue tomada en cuenta en sus estudios, pues se enfocó en un hablante-

oyente ideal, que exterioriza en la actuación solo sus conocimientos y destrezas lingüísticas, de ahí que surgiera la gramática generativa, la cual se encarga de analizar la estructura superficial y profunda, y las transformaciones gramaticales de los hechos lingüísticos.

Dos décadas más tarde, Hymes (1971) propone la competencia comunicativa, entendida esta como la habilidad que tiene una persona para desenvolverse lingüísticamente de manera eficaz, atendiendo a las circunstancias contextuales, por tal razón, propuso el modelo “SPEAKING”, acróstico en lengua inglesa que designa unos elementos que deben ser tenidos en cuenta para analizar cualquier evento lingüístico, estos son pues, “Situation: situación; Participants: participantes, Ende: finalidades; Acts: datos, secuencia de actos; Key: tonalidades; Instrumentalities: códigos y canales; Norms: normas; Genders: géneros, conversación, discurso, argumentación” (Hymes citado por Calsamiglia y Tusón, 1999: 18). Esta nueva perspectiva surgió como respuesta a las carencias del generativismo Chomskiano, ya que un hablante de cualquier lengua está condicionado por las circunstancias socioculturales que lo rodean, no es un sujeto aislado o incontaminado por la realidad social.

Ahora bien, El PCIC define la competencia discursiva como “la capacidad de una persona para desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, combinando formas gramaticales y significado para lograr un texto trabado (oral o escrito)” (centro virtual Cervantes, s.f)¹. No obstante, esta competencia solo puede ser adquirida por el estudiante en la medida en que conoce

¹Para una mayor ampliación del concepto consultar el Diccionario de términos clave de ELE, del Centro Virtual Cervantes

las estructuras verbales y su aplicación en un contexto determinado. Para Teun van Dijk, el discurso puede asumirse “como estructura verbal, pero también puede ser descrito en términos de las acciones sociales que llevan a cabo los usuarios del lenguaje y dentro de la sociedad y la cultura en general” (van Dijk, 2003:38). Desde la primera perspectiva, se analizan el orden, y la forma y el sentido, este último se refiere a la semántica del discurso, la cual se ocupa de conceptos como proposición, coherencia, micro, macroestructura y tópicos; el estilo, que es una variación en el nivel de la expresión que depende del contexto. En cuanto a la segunda perspectiva, se enfoca en los actos de habla, cuyo campo teórico es la pragmática. Estas dos perspectivas no se oponen, se complementan, ya que el estudio de las estructuras verbales, se realiza mediante los usos concretos del lenguaje, tales como la conversación o los actos de habla.

Por otra parte, el concepto de ideología es definida por Teun Van Dijk (2008) como:

Marcos básicos de cognición social, son compartidas por miembros de grupos sociales, están constituidas por selecciones de valores socioculturales relevantes, y se organizan mediante esquemas ideológicos que representan la autodefinición de un grupo. Además de su función social de sostener los intereses de los grupos, las ideologías tienen la función cognitiva de organizar las representaciones (actitudes, conocimientos) sociales del grupo, y así monitorizar indirectamente las prácticas sociales grupales, y por lo tanto también el texto y el habla de sus miembros. (P. 208).

Para Van Dijk, cualquier pieza discursiva puede ser portadora de una ideología, visión de mundo, etc., enmarcada en un determinado contexto, integrado por aspectos como el tipo de género comunicativo (una conversación, un artículo en un periódico, una entrevista, una canción

etc.), los participantes, los roles que desempeñan, el espacio y el tiempo en el que surgen, etc. Existe una relación intrínseca entre discurso e ideología, por ello, los estudiantes deben ser capaces de explicar “de qué manera los mecanismos de abuso de poder, de dominación y de falta de igualdad se (re)producen a través de unos discursos ideológicos.”(Van Dijk, 2008).” Puesto que:

Las ideologías se conforman y se transmiten -entre otros- a través de los discursos. Los discursos son prácticas sociales, mediante las que se construyen conocimientos, identidades, o se defienden intereses en una determinada sociedad. Son el reflejo de una sociedad y la vez la constituyen (Calsamiglia y Tusón, citados por Murillo, 2009).

A estos planteamientos se suman las propuestas teóricas de Daniel Cassany (2006), ya que para este autor también es clara la relación existente entre ideología y discurso, pues afirma que:

El discurso sólo puede reflejar la percepción que tiene el sujeto de la realidad. Puesto que su visión de la realidad está inextricablemente unida a sus intenciones, valores y actitudes, los discursos reflejan el orden social establecido, las relaciones de dominación, las injusticias y las opresiones. A partir de este axioma, comprender críticamente significa identificar este conjunto de presupuestos y poder confrontarlo con otras alternativas (P.86).

Dos son los conceptos que fundamentan su teoría: literacidad crítica y la noción de crítica o criticidad; en primer lugar, la literacidad “abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura” (Cassany, 2006:38), pero, “la literacidad crítica se refiere a todo lo relacionado con

la gestión de la ideología al leer y escribir” (Cassany, 2006); en segundo lugar, la criticidad consiste en la capacidad de reconocer al momento de leer y escribir las ideologías presentes en los discursos. (Cassany, 2006)

3. ANTECEDENTES

Los modelos teóricos y metodológicos conocidos y validados para la enseñanza de ELE, son los proporcionados por el MCER y el PCIC y, como lo señalamos en el planteamiento del problema, ellos no mencionan al ACD como modelo teórico o metodológico que pueda usarse en la enseñanza de lenguas extranjeras, en general, ni en el fomento de competencias discursivas críticas en particular. Recientemente, Cassany ha sido el investigador en lengua castellana que, como lo vimos antes, se ha interesado por el tema. En otras lenguas sí se ha mostrado interés; por ejemplo, Catherine Wallace (2003) y Josep Cots (2006), han desarrollado unas propuestas que introducen el análisis crítico del discurso (ACD) en la enseñanza de segundas lenguas, específicamente del inglés como lengua extranjera. Ivanov (2009), expone las consideraciones teóricas de Wallace como la categoría de (*critical language awareness*) consciencia crítica del lenguaje, a partir del ACD, que consiste en la habilidad que adquiere el estudiante para descubrir las distintas formas en que los discursos comportan dominación y codifican ideologías, dicho de otra manera la capacidad de identificar las ideologías subyacentes en los textos. También los fines que persigue la lectura crítica en L2, que son:

□ to facilitate reflection on the effect of language choice;

- to develop conceptual/critical abilities which means being able to move beyond the text to develop a cogent argument around it;
- To promote insights into cultural assumptions and practices, similarities and differences across national boundaries. (Wallace, citadapor Ivanov, 2009: 19).

Wallace, citada por Ivanov, 2009, considera que para el cumplimiento de estos objetivos se requiere de unos prerequisites teóricos y un enfoque práctico. Entre los primeros está asumir la lectura como un proceso social, incluir textos que comporten una ideología relacionada con el poder. Y en el segundo, la participación conjunta de alumnos y profesores con miras a encontrar la verdad implícita en el texto.

Cots, por su parte, en *Teaching 'with an attitude: critical discourse analysis in EFL teaching* (2006), propone para la enseñanza de lenguas extranjeras una lectura basada en tres aspectos del ACD que son: la práctica social, la práctica discursiva y la práctica textual. La primera consiste en que “learners are encouraged to examine the representation of the world in the text, the influence of the writer’s ideology on the text, and the effect of the text on the readers”.(Cots, citado por ivanov,2009:21); en la Segunda los estudiantes “study the communicative situation of the text: genre and its intertextual links; the structure of propositions and coherence” (ibid); mientras que en la tercera, “learners concentrate on the formal and semantic features of the text: connectors, modality, and vocabulary”(ibid). En síntesis:

Proposes to teach students to use discourse analysis in order to prepare them to deal with the unexpected by examining it. Such examination is based on sharp observational skills

that allow students to pass judgement on the text and to make informed choices on its interpretation. (Cots, citado por Ivanov, 2009: 21-22).

Dolores Fernández Martínez (2012), en su trabajo, *Critical Learning: Critical Discourse Analysis in EFL Teaching*, pretende mostrar cómo el análisis crítico del discurso, se puede incorporar a la enseñanza de segundas lenguas con el fin de que los estudiantes desarrollen su habilidad de pensamiento crítico; propone un procedimiento en tres partes: notas, teorías de herramientas para el análisis del discurso y análisis de textos; en la primera, los estudiantes adquieren los conocimientos básicos del ACD, que el estudiante tendrá que aplicar en la parte tres; la parte dos, se concentra en mecanismos de cohesión ; en la parte tres, los estudiantes deberán hacer uso de su sentido común para analizar e interpretar los textos, asimismo, identificar las ideologías presentes en los mismos, la información oculta, y de qué manera el autor predispone a los lectores o determina su punto de vista. Los textos utilizados, contienen temáticas cotidianas con las que los estudiantes se sienten identificados, ellos deben comprender que cualquier texto puede ser analizado desde el ACD, ser objeto de estudio lingüístico, y ser sometido a debates socioculturales. Estos son los textos propuestos por la autora: A. “*Yes, We Can*”, B. *TheZodiac*, C. *Song: Amy Winehouse’s “Rehab”*, D. *T-shirt Slogans*, E. *Interview with Angelina Jolie*. Este tipo de análisis, impulsa a los alumnos a asumir una actitud crítica ante cualquier texto que acceda.

Con base a lo anterior, podemos afirmar que, si bien se han realizado investigaciones que introducen los principios del ACD, en la enseñanza de segundas lenguas, ELE no ha sido un

espacio fructífero en ello, la relación discurso-ideología, no ha sido contemplada en la producción teórica, ni en la elaboración de materiales de apoyo. En (EFL) inglés como lengua extranjera o segunda lengua, es donde más se trabajado este aspecto, de las investigaciones precedentes ninguna tiene al español como lengua extranjera. Por esta razón, este trabajo contribuirá no solo con la investigación académica, sino también en la creación de materiales que se conviertan en medios para que los docentes de esta área puedan orientarse con respecto a los contenidos y a la metodología de sus clases.

4. JUSTIFICACIÓN

Esta investigación adquiere su relevancia por el hecho de abordar la competencia discursiva en español como lengua extranjera desde una perspectiva que incluye los aspectos ideológicos y las identidades sociales de los participantes, entre otros, indispensables para la comprensión del lenguaje. Está visto que el Marco Común Europeo y el Plan Curricular Cervantes, no toman en consideración que a todo texto subyace una intención, una ideología, y es necesario que los estudiantes identifiquen y comprendan dichos aspectos. Este material de apoyo permitirá la incorporación del análisis crítico del discurso a la enseñanza de ELE.

Por otra parte, la revisión a nivel local del estado del arte del tema objeto de estudio, demuestra la necesidad de realizar este trabajo, pues, hay pocas investigaciones sobre la competencia discursiva crítica, a diferencia de EFL, que desde hace unos años viene trabajando en la incorporación de los principios del ACD, es por ello que la mayoría de las investigaciones al respecto está en lengua inglesa; Por tal razón, esta investigación posibilitará que se superen

las limitaciones que sobre el tema presenta ELE; además, beneficiará tanto a los docentes como a los estudiantes, a los primeros por cuanto, este material de apoyo le servirá de guía para organizar los temas y la metodología de su asignatura, y para los segundos, ya que sin duda podrán desarrollar sus habilidades Críticas en el aprendizaje del español como segunda lengua. Se convertirá además en un punto de referencia para futuras investigaciones no solo a nivel local, sino también internacional. Cartagena resultará muy beneficiada pues, contará con materiales de apoyo innovadores que la transformarán en un centro fructífero en cuanto a la enseñanza e investigación sobre ELE. Indudablemente, será un gran aporte para este campo del conocimiento y para las investigaciones que se están llevando a cabo en la universidad de Cartagena, en el programa de lingüística y literatura.

5. OBJETIVOS

5.1 Objetivo general:

Proponer un material didáctico dirigido a docentes ELE, que les permita referenciar en sus currículos no solo la competencia discursiva sino también la competencia discursiva crítica, mediante una descripción del modelo propuesto por Cots, inspirado en el análisis crítico del discurso de Fairclough.

5.2 Objetivos específicos:

Revisar someramente la propuesta de análisis crítico del discurso de Norman Fairclough, con el fin de conocer las bases teóricas del modelo propuesto por Cots.

Describir la propuesta de Cots para implementarla con ejercicios sugeridos al profesor de español como lengua extranjera.

6. METODOLOGÍA

La investigación se llevará a cabo mediante el análisis de datos secundarios. Se llevará a cabo los siguientes pasos: (1) revisión de la propuesta teórica de Fairclough y (2) descripción de la propuesta de Cots, basado en Fairclough y (3) Propuesta de análisis de textos, para el desarrollo de la competencia discursiva crítica.

6.1. El análisis crítico del discurso desde Norman Fairclough

Para Fairclough (1989) El análisis crítico del discurso es una perspectiva de estudio que se encarga de develar la relación existente entre el lenguaje, el poder y la ideología, esto es, las distintas maneras en que el discurso moldea las estructuras mentales de la sociedad, impone ideologías, reprime y controla a los actores sociales. El propósito del ACD es definido de la siguiente manera:

CLS [Critical Language Study] analyses social interactions in a way which focuses upon their linguistic elements, and which sets out to show up their generally hidden determinants in the system of social relationships, as well as the hidden effects they may have upon that system (Fairclough:1989:5).

En este sentido el ACD se convierte en una herramienta teórica- metodológica para mostrar cualquier tipo de discriminación u opresión por medio del lenguaje verbal (fairclough, 1995, traducido por Navarro, 2009).

Ahora bien, uno de los fundamentos teóricos del ACD es la noción de discurso, asumido como una práctica social, esto significa que:

Implica una relación dialéctica entre un evento discursivo particular y la situación, la institución y la estructura social que lo configuran. Una relación dialéctica es una relación en dos direcciones: las situaciones, las instituciones y las estructuras sociales dan forma al evento discursivo, pero también el evento le da forma a ellas. Dicho de otra manera: el discurso es socialmente constitutivo así como esta socialmente constituido: constituye situaciones, objetos de conocimiento, identidades sociales y relaciones entre personas y grupos de personas. Es constitutivo tanto en el sentido de ayudar a mantener y a reproducir el statu quo social, como en el sentido de que contribuye a transformarlo (fairclough y wodak, 1997:258).

En otras palabras, lo anterior quiere decir que, el discurso tiene lugar en una situación social; se realiza gracias a que unos participantes comparten conocimientos, creencias, ideologías, poseen acuerdos sobre la comunicación, de acuerdo a las diferentes practicas en las que intervienen, como las políticas, religiosas, académicas, económicas, etc. Y al mismo tiempo estas son moldeadas y configuradas por el discurso. Hay un consenso entre ellos que les permite saber qué, cuándo, cómo y a quién decir algo.

No obstante, Fairclough (1992) amplia dicha noción aseverando que:

Any discursive `event´ (i.e. any instance of discourse) is seen as being simultaneously a piece of text, an instance of discursive practice, and an instance of social practice. The `text´ dimension attends to language analysis of texts. The `discursive practice´ dimension, like `interaction´ in the `text-and interaction´ view of discourse, specifies the nature of the process of production and interpretation [...] The `social practice´ dimension attends to issues of concern in social analysis such as the institutional and organizational circumstances of the discursive event and how that shapes the nature of the discursive practice, and the constitutive/constructive effects of discourse. (p.4)

Lo cual significa que el discurso se encuentra articulado por tres tipos de prácticas, la textual, la discursiva y la social. Estas tres están relacionadas, no se excluyen, debido a que un texto oral y/o escrito siempre surge en un contexto social determinado que condicionará su comprensión e interpretación, asimismo, este reflejará relaciones sociales entre las personas, identidades, etc.

Es así como, para analizar los hechos lingüísticos concretos, el autor, propone un modelo que consta de tres etapas: la primera, descripción textual; la segunda, interpretación de la práctica discursiva o procesos de producción o interpretación textual; y la tercera, explicación de la práctica social (Fairclough, citado por Gregorio, 2002). En esta propuesta metodológica se reitera el interés de mostrar la relación bidireccional entre los hechos lingüísticos y los hechos sociales; la integración de los tres pasos evidencia un orden para dar cuenta del fenómeno discursivo en su totalidad, puesto que no es suficiente la mera descripción de los datos, sino una interpretación adecuada y su posterior explicación. Estos pasos se exponen a continuación:

En la descripción, se definen las propiedades formales y estilísticas de un texto, se describe la gramática, el vocabulario, y la estructura textual. En la interpretación, se devela la relación entre el texto y la interacción, es decir, el proceso de producción e interpretación del mismo por parte de la sociedad; da cuenta del contexto situacional e intertextual. Por último, en la explicación, se muestra la relación entre la interacción y el contexto social, es decir, de qué manera la producción e interpretación del texto están condicionadas e influenciadas por los procesos de lucha social y el dominio del poder, y que a la vez que influye en los mismos; indaga por los condicionamientos sociales, las ideologías y los efectos del discurso (Fairclough citado por Gregorio, 2002)

6.2. Descripción de la propuesta de Cots basado en fairclough

Cots toma como referencia el modelo de análisis crítico del discurso de fairclough, según el cual “el discurso es el resultado de tres tipos diferentes de prácticas: social, discursiva y textual”

(Fairclough citado por Cots, 2006:339). Desde la interpretación de Cots (2006), en el nivel de la práctica social, el objetivo es descubrir el grado en que el discurso está determinado, influenciado y, a la vez, influye las estructuras sociales y la naturaleza de la actividad social de la que forma parte. En cuanto a la práctica discursiva, reconoce la especificidad de la situación de comunicación, toma en cuenta los aspectos cognitivos relacionados con las condiciones de producción textual y la interpretación, por ejemplo, la intertextualidad. Por su parte la práctica textual, se centra en las características formales y semánticas de un texto, por ejemplo la gramática, el vocabulario, los cuales permiten transmitir e interpretar un mensaje específico.

Para Cots, este modelo de análisis les permite a los estudiantes comprender las particularidades del lenguaje en uso, “como un fenómeno situado en el que los hablantes realizan elecciones lingüísticas y no lingüísticas de acuerdo a sus metas y circunstancias” (Cots, 2006:339). Por tal razón, organiza sus actividades propuestas en tres secciones que corresponden a los tres niveles de análisis propuestos por Fairclough.

Asimismo, permite que tomen conciencia de las diferencias en cuanto a la forma y el contenido entre textos originales y sus adaptaciones; también que entiendan que los textos son “el resultado de unas elecciones textuales basadas en la representación del autor respecto a las competencias culturales, literarias y lingüísticas de los lectores potenciales” (Cots, 2006:341).

Cots asevera que el carácter crítico de este modelo radica en que se enfoca en la capacidad de los aprendices para descodificar un texto dentro de un marco comunicativo, social e ideológico específico y reaccionar ante este, teniendo en cuenta sus experiencias, creencias, y valores personales (Cots, 2006).

A continuación describiremos el objetivo, el marco teórico y la metodología de la propuesta de Cots.

Objetivo. Introducir las principales nociones y principios del ACD para que los futuros profesores de lengua extranjera los incorporen en un programa de enseñanza de lengua extranjera, mediante la propuesta de un marco analítico que les permita seleccionar o adaptar textos para representar los usos del lenguaje a través de un análisis crítico, el cual puede llevarse a cabo en las aulas con los estudiantes, posibilitando que éstos desarrollen sus propios valores y capacidades para criticar el mundo.

Marco teórico. El ACD concibe el discurso como una ‘práctica social’ en la que la lengua en uso influencia la sociedad y al mismo tiempo es influenciada por esta (Cots, 2006: 336). Otro de los aspectos puntuales de esta perspectiva de estudio es su compromiso de revelar las relaciones entre la lengua, el poder y la ideología, por consiguiente se interesa en la educación y el desarrollo de las capacidades del aprendiz de examinar y juzgar el mundo cuidadosamente y, si es el caso, cambiarlo.

La educación es un modelo basado en competencias o, siguiendo a Lier (1996) un conjunto de habilidades de aprendizaje que serán de utilidad para toda la vida. En este sentido la inclusión de las nociones del ACD en las clases de lengua fomentarán dichas habilidades, estas son, “(a) lidiar con lo inesperado; (b) tomar decisiones informadas; (c) desarrollar observaciones agudas; (d) construir conocimiento útil en nuestra interacción con el mundo; y (e) ser guiados por los valores internos, convicciones y razones”(Cots, 2006: 338)

Metodología. Se presentan actividades que desarrollan en los estudiantes tres tipos de competencia: como usuario, analista y profesor. La primera actividad se propone como ejemplo de cómo adaptar materiales existentes para promover la competencia crítica en lectura y escritura de los alumnos; esta actividad no requiere mayores niveles de dominio de la lengua extranjera que se enseñe. La segunda actividad “intenta integrar la experiencia de los estudiantes como lectores de literatura” con su futura dedicación profesional como profesores de lengua extranjera; requiere un nivel mayor de dominio de la lengua extranjera. Se concluye con una serie de preguntas propuestas como “un marco analítico para que los profesores acudan a él cuando diseñen y adapten actividades de enseñanza desde la perspectiva del ACD” (Cots, 2006:336).

6.3. Propuesta de análisis de textos, para el desarrollo de la competencia discursiva crítica.

La adaptación de materiales permite pasar de una visión no crítica del texto a una crítica, como se muestra a continuación.

Ejercicios para interpretar textos: visión no crítica	Adaptación a partir del ACD, enfoque Fairclough
Objetivo: desarrollar competencias en lectura y en las siguientes áreas: (1) Gramática: usos de formas verbales, de pronombres, etc. (2) vocabulario para describir. (3) pronunciación y entonación	Objetivo: “ofrecer a los aprendices una visión del uso del lenguaje, como fenómeno situado en el cual los hablantes hacen escogencias lingüísticas y no lingüísticas de acuerdo a sus etas y circunstancias” (Cots, 2006:339).
Actividades:(1) preguntas pre-lectura. (2) lectura del texto e instrucciones mínimas para encontrar significados literales.	Actividades: pos- lectura (1) Práctica social: (a) cómo contribuye el texto en la instauración de una representación particular del mundo. (2) Práctica discursiva: se centra en la especificidad de la situación comunicativa de la que el texto hace parte; tiene en cuenta circunstancias cognitivas como las siguientes (a) el tipo de discurso o género en que pueda clasificarse el texto y las relaciones intertextuales que establece. (b) la contribución de las proposiciones a la coherencia. (c) el conocimiento de los lectores del mundo y la experiencia de otros textos a los que el autor recurre. (3) Práctica textual: se enfoca en las características formales y semánticas de la construcción textual involucrando diferentes niveles de análisis lingüísticos, que contribuyen a la interpretación global del texto. Se pueden formular preguntas centradas en los conectores, la modalidad y el vocabulario.

7. PROPUESTAS PARA ENSEÑAR EL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A PARTIR DEL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO.

En este apartado, realizamos la propuesta de comprensión crítica, a partir de la lectura que Cots hace de Fairclough, tal y como la describimos antes; se trata de cinco textos auténticos, es decir, producidos en contextos específicos y, como tal, portadores de ideología. Esos cinco textos son: la canción mujer conforme del compositor colombiano Máximo móvil, fue una de las que conformaron el álbum “mujer y parranda” del cantante Jorge Oñate en el año 1975; una ronda infantil, cuyo nombre es “Arroz con leche”, conocida en varios países de Latinoamérica y España, su autor es desconocido; una caricatura que circula en la red social facebook, en la pagina Edición Digital; unos titulares tomados de los diarios la vanguardia, el colombiano, y el noticiero CM&, en torno a la muerte de un indígena oriundo de Calotó, Cauca, el suceso ocurrió el 18 de julio de 2012; y unos titulares de prensa del periódico español elpais.com respecto a la muerte del presidente venezolano Hugo Chávez Frías, hecho que tuvo lugar el 5 de marzo de 2013.

Las actividades que proponemos en cada texto contribuyen por una parte, a desarrollar la competencia discursiva, entendida como la capacidad que posee el estudiante para producir fragmentos coherentes de lengua; las preguntas permiten ampliar el conocimiento gramatical, ampliar el vocabulario, reconocer significados explícitos e implícitos, etc., es decir, se centra en el conocimiento lingüístico, mientras que por otra parte conducen a incrementar las habilidades

lingüísticas y críticas, esto es, examinar y juzgar el contenido de un texto a partir de las escogencias y construcciones lingüísticas.

7.1. Comprensión discursiva de una canción: “Mujer conforme”

La canción mujer conforme, es una composición del género vallenato, propio de la región Caribe colombiana, que presenta unas particularidades en su escritura, como por ejemplo, el léxico autóctono, elisiones de fonemas en algunas palabras como por ejemplo, hombre, en la cual se omite la vibrante múltiple sonora /r/ y presenta su variante, hombre, que es la forma habitual de expresarla de sus habitantes, entre otros aspectos formales; pero más allá de dichos aspectos, detrás de las líneas del texto (Cassany, 2006), se encuentra implícita una representación social del hombre y de la mujer, una relación de poder entre ambos en la que el primero es quien domina y la segunda es la dominada.

Ahora bien, no es suficiente leer el texto e inferir este tipo de conclusiones al respecto, es necesario que los aprendices puedan sustentarlas mediante elementos lingüísticos, por ejemplo, los procesos (verbos) llevados a cabo, la temporalidad de los mismos, qué implicaciones ideológicas tienen en el presente y en el futuro, qué identidades les otorgan tanto al hombre como a la mujer. Esta actividad está diseñada para que los estudiantes desarrollen su capacidad de criticar el mundo (Cots, 2006), puedan expresar sus puntos de vista y confrontarlos en el aula de

clase, bajo las directrices del ACD, y la orientación de un docente comprometido con el incremento de su conciencia crítica.

Texto: Mujer conforme. Autor: Jorge Oñate

vengo de la montaña
de allá de la cordillera
allá dejé mi compañera
junto con mis dos hijitos
yo me traje bien cargado mi burrito
vendo mi carga y me alisto
porque mi mujer me espera
tengo pensado regresarme muy temprano
porque ella me está esperando con algunos alimentos
mi pobre compañera que con tanto sufrimiento
amarguras y tormento me acompaña en esta tierra

pero mujer del alma
mi compañera de tanto tiempo
pueda ser que este año nuestra cosecha salga mejor

que te llevaré al pueblo
para que cambies de situación
te colmaré de amor, lo haré en cambio
de tu sufrimiento

ay hombre, te daré una vida sabrosa
tu felicidad será doble
porque la mujer conforme
se merece muchas cosas

lo que hay en la montaña
mujercita de mi alma
metida en esa cabaña
para ti fue soledad
al llegar al pueblo te será felicidad
pa' que puedas olvidar
lo que allá te atormentaba

ya tengo pena por lo que tú estás pasando
por estarme acompañando por allá en esos adentros
por eso quisiera bien colmarto de contento

pa' que olvides el tormento
que te está martirizando

pero mujer del alma
mi compañera de tanto tiempo
pueda ser que este año nuestra cosecha salga mejor

que te llevaré al pueblo
para que cambies de situación
te colmaré de amor, lo haré en cambio
de tu sufrimiento

ay hombre, te daré una vida sabrosa
tu felicidad será doble
porque la mujer conforme
se merece muchas cosas

ACTIVIDADES

Pre-lectura: preguntas acerca de la canción
¿Has escuchado alguna vez la canción?

¿Qué tipo de música te gusta?

¿Sabes qué es el vallenato?

Lectura: lectura del texto e instrucciones mínimas para encontrar significados literales, palabras desconocidas, léxico específico del Caribe colombiano, formación de diminutivos, etc.

Actividad: Competencia discursiva crítica (ACD)

Objetivo: Mostrar a los estudiantes y a los profesores una perspectiva crítica de la lengua en uso, que permite desentrañar significados ocultos e ideologías presentes en las elecciones lingüísticas y no lingüísticas que corresponden a su visión de mundo.

Fase de descripción

Practica textual: Vocabulario²

¿Qué relaciones de significado ideológicamente destacables hay entre las palabras? (sinonimia, antonimia, hiponimia)

¿Qué valores expresivos tienen las palabras? (valoración negativa o positiva; campos semánticos)

¿Qué valores relacionales tienen las palabras? (registro formal o informal, eufemismos)

Gramática

¿Qué tipo de procesos (verbos) materiales, relacionales, mentales, etc. realiza el hombre y la mujer?

¿Cuál es la temporalidad de los verbos?

¿Puedes establecer alguna diferencia entre los mismos?

¿Qué implicación ideológica presentan los verbos presentes?

¿Qué roles, obligaciones, le son otorgadas mediante estos verbos y sus tiempos gramaticales?

Estructuras textuales

¿Qué tipo de texto es?

² Para la formulación de las preguntas que orientan las fases de descripción, interpretación y explicación, seguimos la traducción que Gregorio (2002) ha hecho de las formuladas por Fairclough en *Language and Power*. Algunas de esas preguntas las hemos adaptado a los fines de cada ejercicio y otras son de iniciativa propia.

¿Cuál es su estructura?

Fase de interpretación

Practica discursiva:

Contexto. Contexto situacional

¿En qué región de Colombia se origina la canción?

¿En qué año surge la canción?

¿Quién es el autor?

¿A quién va dirigida la canción o quienes son interlocutores?

¿Qué sucede?

¿Cuál es la situación o conflicto que tiene lugar en la canción?

¿Cuál es el tópico?

¿Cuál es el propósito del autor al componer y producirla?

¿Quiénes son los participantes?

¿Qué tipo de relación hay entre los participantes?

¿Qué papel desempeña el lenguaje?

Contexto intertextual

Tipo de discurso

¿En qué género puede clasificarse el texto?

¿Cuáles son las relaciones intertextuales que se establecen?

¿Dónde puedes encontrar un texto como este?

Coherencia

¿Qué es lo que el autor resalta de la mujer?

¿Qué recuerdas de la mujer después de leer el texto?

¿Qué quiere decir la palabra conforme?

¿Existen mujeres diferentes a la descrita en el texto?

¿Es La mujer de la que habla la canción el prototipo de la mujer colombiana?

Fase de explicación

Práctica social:

a) Condicionamientos sociales:

¿Qué relaciones de poder en los niveles situacional, institucional y social pueden ayudar a configurar este discurso?

¿Podríamos caracterizar las relaciones de género presentes en el Caribe colombiano?

¿Se puede decir que hay una persona dominante y otra dominada?

(b) Ideología:

¿Cómo la representación textual es moldeada por la posición ideológica de sus escritores?

(Fairclough citado por Cots, 2006: 340)

¿Quién escribió la canción? ¿Qué ideologías, creencias posee el autor de la canción?

(c) Efecto: ¿Cómo contribuye el texto en la instauración de una representación particular del mundo? (ibíd.:339)

¿Cómo esa representación textual refuerza o cambia la posición ideológica de sus lectores? (Ibíd.: 340)

¿Cuál es tu opinión respecto a la mujer conforme? ¿Te gustaría ser como ella, o tener una relación sentimental con una persona con sus características? ¿Cómo debe ser la mujer “ideal” en la actualidad?

7.2. Comprensión discursiva de una ronda infantil

ARROZ CON LECHE

Versión 1

Arroz con leche,

me quiero casar

con una señorita de la capital

que sepa coser que sepa bordar

que sepa abrir la puerta para ir a pasear.

Con ésta sí. Con éste no, con esta señorita me caso yo.

Cásate conmigo que yo te daré zapatos y medias color café.

Versión 2

Arroz con leche

Me quiero casar

Con una señorita

que sepa bailar.

Que sepa coser

Que sepa planchar

Que sepa abrir la puerta

Para ir a jugar.

Versión 3

Arroz con leche

Me quiero casar

Con una viudita

de la capital

Que sepa coser

Que sepa bordar

Que ponga la mesa

En su santo lugar.

Yo soy la viudita

La hija del Rey

Me quiero casar

Y no hallo con quién.

Versión 4

Papá, mamá, me quiero casar,

Con una muchacha que sepa bailar.

-Cásate, cástate, que yo te daré,

Zapatos y medias color café.

Arroz con leche, me quiero casar.

Sí me caso con la negrita,

se me enoja la blanquita.

Versión 5

Arroz con leche

me quiero casar,

con una niña

del barrio oriental,

que sepa coser,

que sepa bordar,
que sepa hacer medias
para un general.

Arroz con leche,
me quiero casar,
con una señorita
de este lugar.

Que sepa coser,
que sepa bordar,
que sepa hacer
las medias para un general.

Abierto el librito
me pongo a pensar
¿cuál es la niñita
que me he de casar?
¡Con ésta sí,
con ésta no,
con ésta niñita
me caso yo!

ACTIVIDAD

Fase de descripción

Practica textual:

Vocabulario

¿Qué valores experienciales poseen las palabras?

¿Qué esquemas de clasificación se utilizan? (campos semánticos: planchar, cocinar, coser, abrir...)

¿Qué valores relacionales tienen las palabras? (registro formal o informal, eufemismos: negrita, blanquita, viudita, niñita, señorita)

¿Qué significa la palabra señorita?

¿Qué tipo de discriminación se presenta en la versión número cuatro? Indique los aspectos lingüísticos que lo evidencian. (Sí me caso con la negrita, se me enoja la blanquita) uso de eufemismos: negrita; verbo reflexivo: se me enoja; ¿Por qué habría de enojarse?

Gramática

¿Cuáles son los procesos (verbos) que señalan el rol que debe cumplir la mujer en la sociedad?

¿Cuál es el modo gramatical de los verbos expresados y que implicaciones tienen en la identidad del hombre y la mujer? (Ibíd.:95) Ejemplo, “me quiero casar”, “cásate conmigo” “que sepa...”, “te daré”

Estructura textual

¿Qué tipo de texto es?

¿Cuál es su estructura?

Fase de interpretación

Practica discursiva:

Contexto

Contexto situacional

¿Cómo se producen y es posible que se consuman los textos de este tipo?

¿Quién es el autor?

¿A qué tipo de lector está dirigido?

¿Cuál es la situación o conflicto que tiene lugar en las rondas infantiles?

¿Cuál es el tópico o tema?

¿Cuál es el propósito del autor al componer y producirla?

¿Quiénes son los participantes?

¿Qué tipo de relación hay entre los participantes?

¿Qué papel desempeña el lenguaje?

Contexto intertextual

Tipo de texto

¿A qué género discursivo pertenecen los anteriores textos?

¿Cuáles son las relaciones intertextuales que se establecen?

¿Dónde puedes encontrar un texto como este?

Coherencia

3. ¿Qué indica el texto sobre el orden del discurso de las rondas infantiles?

¿Qué se presupone respecto a la mujer en las diferentes versiones de la ronda infantil arroz con leche?

¿Qué se presupone respecto al hombre en la primera versión?

Fase de explicación

Practica social

Condicionamiento social

¿Qué relaciones de poder en los niveles situacional, institucional y social pueden ayudar a configurar este discurso?

¿Cómo son las relaciones de género entre hombres y mujeres?

¿Qué tipo de leyes o contratos sociales rigen los roles del hombre y de la mujer?

Ideología

9. ¿Cómo debe ser la mujer adecuada para casarse?

10. ¿Es el matrimonio una obligación, una necesidad, una opción? Responde la pregunta desde tu punto de vista y desde el del autor.

Efecto

8. ¿Qué tipo de pensamiento se pretende instaurar en el horizonte cultural de los niños y niñas?

¿Qué tipo de acciones se espera de parte de los hombres y mujeres de esta sociedad en relación a lo que proponen estas rondas infantiles?

7.3. Comprensión discursiva de una caricatura



ACTIVIDAD

Fase de descripción

Practica textual

Vocabulario

¿Qué valores expresivos tienen las palabras? (valoración positiva o negativa)

¿Cuál es el significado del término ciencia ficción?

¿Qué adjetivo se le atribuye al político?

¿Qué implicación ideológica indica la respuesta de la señora?

Gramática

¿Cuál es el proceso (verbo) que se efectúa en la situación comunicativa?

¿Qué modos se utilizan? (declarativo, interrogativo, imperativo)

¿Son afirmativas o negativas las oraciones?

Estructura textual

¿Qué tipo de texto es?

¿Cuál es su estructura?

Fase de interpretación

Practica discursiva

Contexto situacional

¿Cómo se producen y es posible que se consuman los textos de este tipo?

¿Quién es el autor?

¿A qué tipo de lector está dirigido?

¿Cuál es el tópico o tema?

¿Cuál es la situación o conflicto que tiene lugar en las rondas infantiles?

¿Cuál es el propósito del autor al componer y producirla?

¿Qué crítica se realiza respecto a las personas que se dedican al ejercicio de la política?

Contexto intertextual

Tipo de texto

¿A qué tipo de género discursivo pertenecen los anteriores textos?

¿Cuáles son las relaciones intertextuales que se establecen?

¿Dónde puedes encontrar un texto como este?

Recursos retóricos

¿Qué recurso retorico se utiliza? (la ironía)

¿En qué consiste?

¿Cuál es el propósito del recurso en el texto?

Fase de explicación

Practica social

Condicionamiento:

¿Qué relaciones de poder en los niveles situacional, institucional y social pueden ayudar a configurar este discurso?

¿Qué tipo de identidad social representa el autor?

¿Qué tipo de relaciones de poder existen entre el gremio de los políticos?

Ideología

¿Representa el autor un tipo de creencia o juicio de valor particular?

¿Qué identidad social de los políticos se construye en este texto?

Efecto

¿Cuál es el objetivo social que el autor pretende alcanzar con este texto?

¿Qué tipo de pensamiento se quiere ratificar con este texto?

7.4. Comprensión discursiva de titulares de prensa

7.4.1. Titulares sobre la muerte de un indígena.

Un campesino muerto dejó enfrentamiento en Caloto, Cauca

Indígena en el Cauca murió por impacto de fusil: Medicina Legal

“Muerte de indígena en Cauca habría sido por un error militar”: Ejército

ACTIVIDAD

Fase de descripción

Practica textual

Gramática

¿Qué tipo de procesos (verbos) son llevados a cabo en los titulares?

¿Qué participantes predominan en los titulares?

¿Está clara la agencialidad? (Agentes realizados por nombres abstractos o nominalizaciones)

¿Son los procesos lo que parecen?

¿Se emplean sustantivaciones?

¿Son las oraciones activas o pasivas?

¿Qué modos? (declarativo, interrogativo, imperativo)

Vocabulario

¿Qué valores relacionales tiene las palabras? (vocablos formales e informales)

¿Cuáles son las palabras clave de cada titular? (campesino, enfrentamiento, error militar, dejó muerto)

Estructura textual

¿Cuál es la estructura de los titulares?

Fase de interpretación

Practica discursiva

Contexto situacional

¿Cómo se producen y es posible que se consuman los textos de este tipo?

¿Qué medios de comunicación producen y difunden este tipo de textos?

¿Cuál es el propósito de los medios al producir estos textos?

¿A qué tipo de lector está dirigido?

¿Cuál es el tópico o tema?

¿Quiénes son los participantes involucrados en dichos textos?

¿Qué tipo de relación hay entre los participantes?

¿Qué papel desempeña el lenguaje?

¿Qué información se pretende ocultar?

Contexto intertextual

Tipo de texto

¿A qué tipo de género discursivo pertenece?

¿Qué relaciones intertextuales se establecen?

Fase de explicación

Practica social

Condicionamientos sociales:

¿Qué relaciones de poder en los niveles situacional, institucional y social pueden ayudar a configurar este discurso?

¿Qué relaciones de poder existen entre los medios de comunicación y la audiencia?

¿De qué manera son condicionadas y restringidas las noticias (titulares) publicados en la prensa por las instituciones públicas, políticas, gubernamentales?

Ideologías

¿Cuáles son las ideologías de los tres medios de comunicación que produjeron estas noticias?

Efecto

¿Cuáles pueden ser las consecuencias o efectos sociales de estos textos?

¿Qué imagen se pretende crear de las fuerzas armadas?

¿Qué identidad se construye de la persona fallecida?

7.4.2. Titulares sobre la muerte del presidente Chávez

Chávez

La capilla ardiente del líder venezolano

Una marea roja despide al mandatario en Caracas

El comandante en el ataúd

Un caudillo avasallador. (Subtt) El presidente venezolano, fue un jefe brillante, imprevisible, errático, construido para la confrontación.

Lo bueno, lo malo y lo feo. (Subtt) Hizo añicos la coexistencia de Venezuela con la pobreza. Pero no dejó un país mejor que el que recibió.

ACTIVIDAD

Fase de descripción

Practica textual

Gramática

¿Qué tipo de procesos predominan?

¿Qué tipo de participantes predominan?

¿Qué elisiones lingüísticas se evidencian?

Vocabulario

¿Qué valores expresivos tienen las palabras?

¿Qué metáforas se usan?

¿Qué esquemas de clasificación se utilizan? (campos semánticos: líder, comandante, presidente, caudillo, mandatario)

¿Qué relaciones de significado ideológicamente destacables hay entre las palabras? (sinonimia, antonimia, hiponimia)

Estructura textual

¿Cuál es la estructura de los titulares?

Fase de interpretación

Practica discursiva

Contexto situacional

¿Cómo se producen y es posible que se consuman los textos de este tipo?

¿Qué medios de comunicación producen y difunden este tipo de textos?

¿A qué tipo de lector está dirigido?

¿Cuál es el tópico o tema?

¿Cuál es el propósito de los medios al producir estos textos?

¿Quiénes son los participantes involucrados en dichos textos?

¿Qué papel desempeña el lenguaje?

¿Qué información se pretende transmitir?

¿Qué se presupone respecto al presidente fallecido Hugo Chávez?

Contexto intertextual

Tipo/s de texto

¿A qué tipo de género discursivo pertenece?

¿Qué relaciones intertextuales se establecen?

Fase de explicación

Practica social

Condicionamientos sociales:

¿Qué relaciones de poder en los niveles situacional, institucional y social pueden ayudar a configurar este discurso?

¿Qué relaciones de poder existen entre los medios de comunicación y la audiencia?

¿De qué manera son condicionadas y restringidas las noticias (titulares) publicados en la prensa por las instituciones públicas, políticas, gubernamentales?

Ideologías

¿Cuáles es la ideología del medio de comunicación que produjo estas noticias?

Efecto

¿Cuáles pueden ser las consecuencias o efectos sociales de estos textos?

¿Qué imagen se pretende crear de Hugo Chávez?

¿Qué identidad se construye de la persona fallecida?

CONCLUSIONES

Este trabajo se realizó con el fin de incorporar el análisis crítico del discurso en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), puesto que los materiales de apoyo dirigidos tanto a profesores como a estudiantes, no tienen entre sus propósitos desarrollar las habilidades de pensamiento crítico, es decir, la identificación o reconocimiento de las ideologías, visiones de mundo, implícitas la mayoría de las veces en los discursos, a diferencia de la enseñanza de otras lenguas como el inglés, en las que este campo de estudio ha sido fructífero. Por esa razón, se tomó como referencia la investigación de Cots (2006), en la cual desarrolla una propuesta teórica y metodológica que incluye el ACD en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL).

Dicho autor se apoya en la propuesta de Fairclough (1989) que considera el discurso como una práctica social, constituida por tres prácticas o dimensiones, una textual, una discursiva y una social; para cada una de ellas propone un modelo de análisis, mediante la formulación de preguntas, conformado por la descripción, la interpretación y la explicación respectivamente; dichas fases son complementarias, en primer lugar, un análisis descriptivo permite dilucidar los elementos lingüísticos que comportan ideologías; en segundo lugar, el proceso de descodificación del texto por parte de la sociedad deja ver el sentido y la importancia que le otorga la misma; por último, se explica cómo las relaciones de poder y el dominio de los grupos hegemónicos, influyen y condicionan los discursos.

Con este material de apoyo se amplía la definición de competencia discursiva a una competencia discursiva crítica, que no solo le permita a los estudiantes de español lengua extranjera construir discursos coherentes y cohesivos, sino que también puedan identificar las relaciones de poder, abuso, discriminación, representaciones sociales de los actores sociales en los mismos.

Utilizando este material de apoyo, el profesor orientará a sus estudiantes en el ejercicio del análisis crítico, de tal manera que puedan desarrollar una conciencia crítica del lenguaje, que les permitirá juzgar y valorar críticamente los discursos concretos que circundan en la sociedad, como canciones, rondas infantiles, caricaturas, noticias (titulares), etc. Asimismo, poseerán bases lingüísticas para fundamentar dichos juicios respecto a cualquier hecho lingüístico, y no se limitarán a ofrecer una opinión que no pueda ser sustentada, y que demuestre carencias en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Se espera que esta investigación se convierta en un punto de referencia para la creación de materiales de apoyo en la enseñanza de ELE, desde un enfoque crítico, en el Caribe colombiano y, que Colombia se constituya en un país fecundo en la producción teórica y metodológica de este campo de estudio.

REFERENCIAS

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.

Competencia discursiva. (s.f) endiccionario de Términos Clave de ELE. Centro Virtual Cervantes. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciadiscursiva.htm

Calsamiglia, Helena y Tusón Valls, Amparo (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Editorial Ariel.

Cots, J. (2006). Teaching ‘with an attitude’: Critical Discourse Analysis in EFL teaching. *ELT Journal*. V. 60/4; doi: 10.1093/elt/ccl024.

Chomsky, N. (1999). *Estructuras sintácticas*. Buenos Aires. Siglo XXI.

Fairclough, N.(2009). “General introduction”En *Critical discourse analysis. The critical study of language*. (F. Navarro, Trad.). Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires. (Trabajo original publicado en 1995)

Fairclough, N. y R. Wodak (1997) “Critical discourseanalysis”, en T. van Dijk (ed.), *Discourse as Social Interaction*. Londres: Sage.

Fairclough, N. (1992) *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press

Fairclough, N. (1989) *Language and Power*. Londres: Longman.

Fernandez, Dolores. “*Critical Learning: Critical Discourse Analysis in EFL Teaching*”. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 3, No. 2, pp. 283-288, March 2012

Gregorio Godeo, E. (2002). *La construcción de la identidad masculina en el discurso de la sección de consulta de las revistas de interés general para hombres del reino unido* (tesis doctoral). Universidad de castilla-la mancha, España.

Hymes, D. H. (1971). «Acerca de la competencia comunicativa». En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.

Ivanov, S. (2009). *DiscourseAnalysis in EFL Reading*. Recuperado: marzo 2 de 2011 de dspace.mah.se:8080/bitstream/handle/2043/8453/Sergej?sequence=1

Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación; disponible en formato pdf en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm

Plan Curricular del Instituto Cervantes; Ed. Biblioteca Nueva, Madrid, 2007.

Murillo, NÚRIA. (2009). “La lectura crítica en ELE y en línea. Análisis de la comprensión crítica de los discursos virtuales.” Trabajo de fin de máster en la modalidad de investigación. Recuperado de: <http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/>

Van dijk, T. (2008) Semántica del discurso e ideología. En: *Discurso y sociedad, vol 2 (1)*.

Van Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso*. Una introducción multidisciplinaria. Barcelona: Ariel.

Weiss, G. y Wodak, R. (2003) *Critical discourse analysis: theory and interdisciplinarity*. Hampshire: Palgrave.

Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. New York: Palgrave Macmillan. (De la versión disponible en: books.google.com.co).

ANEXOS

Canción mujer conforme

<http://www.musica.com/letras.asp?letra=805214>

Ronda infantil arroz con leche.

<http://ecos-de-hispanoamerica.blogspot.com/2010/11/cuentos-de-navidad.html>

Titulares sobre la muerte de un indígena

<http://www.elcolombiano.com/conflicto.asp>

<http://www.vanguardia.com/actualidad/colombia/165977-muerte-de-indigena-en-cauca-habria-sido-por-un-error-militar-ejercito>

<http://www.cmi.com.co/?n=85221>

Titulares sobre la muerte del presidente Chávez

http://elpais.com/tag/hugo_chavez/a/

Caricatura

<https://www.facebook.com/499977076688027/photos/a.500141723338229.120460.499977076688027/862516940434037/?type=1&theater>

