

INVESTIGACIONES

El discurso formativo-punitivo del profesor universitario:
relaciones de poder en la evaluación de estudiantes
en formación inicial docente

The formative-punitive discourse of university teacher:
power relations in the evaluation of students in initial teacher training

Diana Flores Noya^a, Nicolás Díaz Barrera^a, José Alfredo Moncada Sánchez^b

^aUniversidad de Atacama, Chile.
diana.flores@uda.cl, nicolas.diaz@uda.cl

^bUniversidad Nacional Experimental del Táchira, Venezuela.
jmoncadas@unet.edu.ve

RESUMEN

Se trató de una investigación cualitativa con diseño micro-etnográfico contextualizada en la Universidad de Oriente, Venezuela. Su objetivo: conocer y comprender el discurso del profesor universitario atendiendo a las relaciones de poder que se establecen en la evaluación de estudiantes en Formación Inicial Docente. La muestra fue intencional conformada por 25 estudiantes cursantes de la asignatura Evaluación Educativa, de la malla curricular de Licenciatura en Educación con menciones quienes listaron frase y comentarios docentes en el contexto de la dinámica de clase. La información fue tratada a través del Análisis Crítico de Discurso emergiendo 4 dimensiones, a saber; intimidación, frustración, control mental y manipulación. Los resultados establecen que existe una dinámica permeada por una relación de poder y dominación sobre los estudiantes, la cual se expresa a través de frases y comentarios que generan tensión en la relación con estos últimos y que influyen en la formación del estudiante en FID.

Palabras clave: poder, dominación, evaluación de los aprendizajes, discurso evaluativo.

ABSTRACT

It was a qualitative research with micro-ethnographic design which is contextualized at the Universidad de Oriente, Venezuela. Its purpose: get to know and understand university teachers' discourse attending to the power relations established with students in initial teacher training. An intentional sample was considered, conformed by a group of 25 students, all of them taking the Educational Evaluation subject, belonging to the curriculum of the Bachelor of Education with mentions, who were asked to list phrases and comments expressed by university professors in their evaluation dynamics. A Critical Discourse Analysis was used to treat all the information, where 4 dimensions emerged by using Grounded Theory procedure, which are: intimidation, frustration, mind control and manipulation. The results establish that there is a dynamic permeated by a relationship of power and domination over the students, which is expressed through phrases and comments that generate tension in the relationship with the latter and that influence the formation of the student in ITT.

Key words: power, domination, learning evaluation, evaluative discourse.

1. INTRODUCCIÓN

*Die Grenzen meiner Sprache
bedeuten die Grenzen meiner Welt¹*

Ludwing Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus*

El mundo en el cual vivimos es un entramado complejo de significados, símbolos y sentidos en el cual el lenguaje configura al mundo como máxima expresión de la interacción socio-cultural entre individuos y colectividades. Desde este escenario, el hombre como ser eminentemente lingüístico, modela sus acciones y pensamientos a través de la palabra. Estas llevan consigo un complejo de relaciones y pautas lógicas de comportamiento que son expresión de la huella social de cada sujeto. En consecuencia, es posible afirmar que la conducta lingüística del individuo expresa lo que éste último siente como ser humano y como parte activa de dinámicas y prácticas inmersas en la sociedad y la cultura.

A partir de lo anterior, se considera que el lenguaje es marca de vida e interacción simbólica y social (Jiménez, 2013) por lo que no puede pasar inadvertido su análisis a partir de las implicaciones semióticas en el campo educativo. De esta manera, se trata de un contexto en el que el lenguaje se configura como un organismo matricial que organiza, crea, direcciona, dialoga, erige y condiciona la acción educativa. Así, el lenguaje se constituye como herramienta vital para el proceso enseñanza-aprendizaje y su devenir en el campo social (Camargo & Hederich, 2010; Ribes-Iñesta, 2007).

La investigación en torno al lenguaje como dotación de signo de aprendizaje desde el ambiente educativo, implica adentrarse en los procesos y subprocesos que allí acontecen. Supone conocer, entre otros aspectos, lo que interviene en la dinámica profesor-estudiante y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello a partir de las inter-retroacciones comunicativas que se establecen entre estos agentes, es decir, el lenguaje que se emplea sistémicamente o el discurso pedagógico utilizado por el profesor.

En esta indagación se dirige la atención a ese lenguaje que, en su modalidad de discurso, es empleado por el profesor universitario para fortalecer su accionar pedagógico y, en consecuencia, evaluativo. El discurso supone una interacción comunicativa (oral y escrita) que se encuentra inevitablemente presente en todas las actividades sociales y culturales integrales en las que se ve inmerso el ser humano. De esta manera, su estudio no solo contempla la competencia lingüística como rama investigativa sino, por el contrario, se asume que precisa de la articulación pragmática con otras ciencias y disciplinas que hagan posible su comprensión como fenómeno inter-transdisciplinar (Morin, 2001; 2006).

En relación a la evaluación, cabe señalar que ésta se constituye en sí misma en un proceso que (en la mayoría de los casos) genera estrés y presión innecesaria en quienes son evaluados. El deseo por aprobar la asignatura y obtener una buena calificación ha desdibujado con el tiempo el valor formativo de la evaluación. Si al panorama anterior le añadimos un discurso docente permeado por una dinámica evaluativa el resultado será un clima que generará en los estudiantes desconfianza e inhibición para preguntar en caso de dudas o para aclarar desacuerdos.

De allí la importancia de adentrarse en el discurso evaluativo del profesor universitario, como mecanismo de poder. Desde esta perspectiva, el Análisis Crítico del Discurso (ACD)

¹ Los límites de mi lenguaje son, a la vez, los límites de mi mundo. Traducción libre del alemán.

trabajado por Teun Van Dijk (1989; 1991; 1993; 1996; 1998; 2001) se asume como la perspectiva teórico-metodológica que hace posible ingresar en el estudio de los vínculos entre discurso, ideología, poder y sociedad. Por tanto, el propósito fundamental de este trabajo estriba en analizar el discurso expresado en la práctica evaluativa del profesor universitario, atendiendo a las relaciones de poder que se establecen en la dinámica evaluador-evaluado.

2. EL LENGUAJE COMO RECURSO DISCURSIVO

Hemos manifestado que el lenguaje es el artificio principal que forma el discurso. Para su estudio en la investigación tomaremos la teoría lingüística formulada por Ludwig Wittgenstein. El pensador señala que el lenguaje “no es sino el conjunto de todas las proposiciones posibles, (oraciones) siendo estas últimas las que conforman la unidad constitutiva y funcional del sistema” (Albano, 2006, pp. 26-27).

¿Cómo funciona el lenguaje es su teoría del reflejo? Si el mundo consiste en la totalidad de los hechos que suceden en él, que son hechos atómicos y, a su vez, éstos son una combinación de objetos compuestos por cosas. Lo mismo sucede con el lenguaje. Este instrumento en sus componentes esenciales, es decir, las proposiciones se corresponden a la estructura del mundo. Estas proposiciones a su vez se dividen en proposiciones atómicas según la condición y naturaleza de los hechos. En este caso, según la teoría, el criterio de verdad está en la identidad que se establece entre la proposición con respecto al hecho descrito. Entonces en esta primera parte, el lenguaje como reflejo exige la concordancia entre el signo y el hecho.

Ahora bien, en una segunda etapa, el filósofo hace un viraje a su concepción que igualmente es valedera como la primera para el análisis del discurso. Ya el lenguaje es reflexionado desde el significado. Señala en el *Tractatus* “el significado de una palabra se hace explícito por medio de la cosa que esta designa” (Albano, 2006, pp. 30-31). Y posteriormente, en *Investigaciones filosóficas*, establece que “las normas de uso y el contexto social... quienes establecerán la función que deban cumplir el significado” (2006, p. 31).

3. EL DISCURSO COMO ACCIÓN SOCIAL

El discurso es un caso de comunicación, porque el lenguaje es un medio por el cual las personas comunican las ideas, las creencias, las emociones formando parte de sucesos sociales más complejos, como las actividades escolares en un aula. Partiendo de lo señalado, van Dijk (2002, p. 22), indica que el discurso debe identificarse tres dimensiones: “a) el uso del lenguaje; b) la comunicación de creencias (cognición) y e) la interacción en situaciones de índole social”. Estos tres elementos confluyen en la formación del discurso.

Es de notar, quienes estudian el discurso al analizar van más allá de la frontera de la oración porque estudian cómo influyen en la forma de las oraciones otras oraciones próximas en el texto o la conversación, así como el contexto socio-cultural que rodea a la comunicación. Entonces para un buen análisis del discurso es necesario conocer cómo las proposiciones son influenciadas por proposiciones previas del texto o de la conversación. Dice Van Dijk (2002): “no es necesario ser un analista del discurso para saber que el

significado de una oración determinada depende de lo dicho (significado) previamente” (p. 29). Es importante señalar que no sólo el significado es necesario para comprender el discurso, sino necesita de otra noción como lo es la referencia. Indica el autor: “el modo como el discurso y sus sentidos se relacionan con los sucesos reales o imaginarios de los cuales se habla, es decir, los referentes” (van Dijk, 2002).

Es importante señalar que el discurso no solo corresponde a un conjunto de oraciones estructurales, sino también participan otras acciones de la persona. Para Van Dijk (2002, p. 31), ellas serían: “la producción de sonidos, la gestualización, la construcción de representaciones semánticas o la realización de actos de habla, ..., así como formas de interacción como la toma de turnos, la formación de impresiones, la negociación, la persuasión...”. Entonces, lo visto hasta el momento, infieren que el discurso es una complejidad de elementos que se interrelacionan para la comprensión de la comunicación. En este sentido, quienes hacemos uso del lenguaje buscamos ser comprendidos, es por ello, que comunicamos ideas como miembros de grupos sociales, “para informar, persuadir o impresionar a los otros o bien para llevar a cabo otros actos sociales en situaciones, instituciones o estructuras también sociales” (Van Dijk, 2002).

En síntesis, ¿qué es el discurso? “Es una acción social, dentro de un marco de comprensión, comunicación e interacción que a su vez forma parte de estructuras y procesos socioculturales más amplios” (Van Dijk, 2002, p. 32). Por tanto, es intrínseco a la sociedad.

4. EL DISCURSO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

El profesor universitario tiene un rol trascendental en la formación profesional del estudiante, este viene dado por su capacidad para hacer posible que éste último reflexione y reconozca los avances en su proceso formativo, sienta la necesidad de superar sus fallas y debilidades, a la vez que consolide paulatinamente todas las habilidades, competencias y requerimientos propios de la profesión docente. Desde este contexto, cobra significado el discurso empleado por el profesor para establecer la dinámica comunicativa con sus estudiantes (Chong, 2009). En la práctica, es el profesor quien asume la responsabilidad de la preparación y gestión de la clase, por lo que no es de extrañar que conceda mayor atención y énfasis a los aspectos relacionados con la organización y administración de los contenidos programáticos de la materia que imparte, dejando de lado la naturaleza de su discurso pedagógico. Por lo general, éste asume su alocución expresando sus opiniones y puntos de vista sin detenerse a considerar el impacto de sus palabras en los estudiantes (Fonti, 2014; Brunner, 2000).

El discurso del profesor universitario en el aula denota una organización específica que se refleja en el sistema lingüístico que emplea, es decir, supone un conjunto de pautas de comportamiento que condicionan las actividades. Se trata de un discurso que debe propiciar la interacción con los estudiantes, basada en el respeto, la empatía y la reciprocidad a fin de fomentar que éstos sean hablantes activos dentro de la dinámica de su propio proceso formativo. Así el profesor universitario genera lazos instrumentales a partir del lenguaje donde los discursos son parte activa en las vivencias/experiencias del estudiante en su formación inicial (Parodi, 2008; Valerio-Ureña & Rodríguez-Martínez, 2017).

Sin embargo, es posible reconocer en ocasiones que el discurso empleado por el profesor universitario se caracteriza por ser desigual y poco paritario. Es el profesor en su

rol quien ejerce el control y dirección del discurso, lo que, evidentemente, condiciona y limita la interacción comunicativa. El predominio en el discurso del profesor se evidenciará en la medida en el que este permitirá a los estudiantes pocas oportunidades para emitir juicios y opiniones en la clase, promoviendo de esta manera una clase poco participativa, donde el docente fungirá como único hablante activo de la dinámica (Valerio-Ureña & Rodríguez-Martínez, 2017).

En este sentido, merece la pena acotar lo planteado por Van Dijk, (2009) en su análisis sobre el Poder y Discurso desde el ACD donde señala que quienes ejercen el poder se convierten en hablantes activos dentro de una conversación, y, en consecuencia, son quienes dominan en casi totalidad el discurso. Señala el autor que:

no solo son hablantes activos en la mayoría de las situaciones, sino que además, pueden tomar iniciativa en encuentros verbales o en discursos públicos, determinar el “tono” o estilo del texto o la conversación, estipular los temas que habrán de tratarse y decidir quiénes serán participantes y quienes receptores de su discurso. (Van Dijk, 2009 p. 64)

Lo planteado por Van Dijk es un claro ejemplo de situaciones comunicativas que se evidencian en el espacio educativo universitario. Por cuanto, cuando la dinámica profesor-estudiante se establece de acuerdo con el patrón descrito, que el estudiante asumirá un rol pasivo expresado en la aceptación sin titubeos de todas las posturas formuladas por el profesor, será lo que fomenta la mudez de los estudiantes y limitará cualquier interés de participación.

La reflexión iniciada hasta ahora da cuenta de la estrecha relación que es posible establecer entre el discurso y el poder, en el contexto educativo universitario. Ahora bien, evidentemente, tal y como refieren Van Dijk (2009) y Wodak (2001), el lenguaje por sí solo no expresa poder, sin embargo, la forma en el que éste es encausado dentro del discurso, es decir, cómo es utilizado por las elites “simbólicas” como mecanismo de poder, control y dominación, dan cuenta cierta del poder de la palabra. En este contexto, cobra sentido el planteamiento expresado por Foucault (1973) quien refiere que:

Por más que en apariencia el discurso sea poca cosa, las prohibiciones que recaen sobre él revelan muy pronto, rápidamente, su vinculación con el deseo y con el poder. (...) el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse. (p. 75)

Tomando como referencia las consideraciones hasta ahora planteadas en torno al discurso del profesor universitario, resulta pertinente profundizar en el uso que hace la palabra y de sus repercusiones en su accionar pedagógico. Desde esta perspectiva, se comparte lo expresado por Solar y Díaz (2009) quienes refieren acertadamente que “los docentes afrontan su actividad profesional mediante un sistema idiosincrásico de conocimientos que es producto de la elaboración personal que éstos hacen de sus ideas en un contexto institucional y social determinado” (p. 118). En consecuencia, todo su accionar está condicionado por su sistema de creencias y valores, lo que necesariamente ha de repercutir directamente en el tipo de relación comunicativa que establezca con sus estudiantes.

4.1. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES COMO MEDIO DE PODER

Hasta ahora hemos presentado una visión teórica del discurso del profesor universitario, ello como preámbulo para contextualizar el entramado de relaciones que se establecen en este contexto en particular. En tal sentido, es posible referenciar investigaciones que han abordado de cerca la temática, haciendo énfasis en su relación con el poder destacan entre ellas Londoño (2016), Perassi (2013), Londoño (2009), Ibarra y Rodríguez (2010), y de manera indirecta, pero, igualmente importante, Foucault (1973).

Tal y como ha sido referenciado en párrafos anteriores, el profesor universitario, por la naturaleza de su oficio, debe procurar manejar un discurso pedagógico que favorezca la interacción con sus estudiantes en un ambiente de respeto y empatía. Sin embargo, en ocasiones, esta relación comunicativa no se produce en las condiciones deseables, por el contrario, algunos docentes universitarios hacen uso del poder al que acceden por su rol profesional para controlar y ejercer dominación sobre los estudiantes, apoyándose para ello en discursos autoritarios e intimidadores. Debemos comprender según Foucault que “los códigos fundamentales de una cultura -los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus cambios, sus técnicas, sus valores, la jerarquía de sus prácticas- fijan de antemano para cada hombre los órdenes empíricos” (1968, p. 5). Así, tanto estudiantes como profesor universitario se encuentran dentro de un contexto, lo visibilizan y se reconocen en él con sus roles ya determinados por el lenguaje.

La evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario, y desde otros escenarios, puede configurarse como un ejemplo de la relación de verticalidad entre docentes y estudiantes, y una muestra de cómo se puede ejercer control a través del poder que otorga el “número”. ¿Cuántos abusos han sido cometidos?, ¿Cuánto silencio se ha generado, por el miedo a ser castigado a través de una nota? Sobre este aspecto Londoño (2016) señala que:

La evaluación se ha constituido en un elemento visible, en donde las calificaciones, los registros, los rangos y las clasificaciones son presentados ante el público, jerarquizando el desempeño de los estudiantes mediante juicios valorativos, notas o calificaciones. Estos juicios valorativos visibles convierten a los sujetos en presas fáciles de regular y de controlar para ejercer sin mayor resistencia al mecanismo de control y poder. (p. 157)

En este mismo orden de ideas autores como Santos (2007), Díaz-Barriga (1997) y Londoño (2016) coinciden en señalar que la evaluación ha sido empleada como mecanismo de poder, por cuanto a través de ella se ha pretendido la medición de los resultados obtenidos en la implementación de objetivos curriculares, a fin de poder emitir juicios valorativos en relación con el nivel académico logrado por los estudiantes. Además de todo, destaca Londoño (2016) que la evaluación “discrimina, clasifica, pronostica, pondera, selecciona, estimula, controla y regula el sistema académico” (p. 157).

Desde este contexto, el examen -instrumento predilecto de evaluación- se presentan como una forma institucionalmente legitimada de poder que evidencia el sometimiento del estudiante. A través de este instrumento se pretende controlar, vigilar, aprobar, desaprobado, jerarquizar, juzgar y someter al estudiante. Se trata de un recurso que cumple un rol social, por cuanto, jerarquiza, al tiempo que conlleva a aprobación de los grupos y el reconocimiento como “buen o mal estudiante”. Para ello se establecen “reglas de juego” muy específicas donde el docente (élite simbólica de poder) es quien ejerce el control.

Desde esta perspectiva es claro el papel que se confiere al evaluador, como único que asume el poder y control de la práctica evaluativa. Ello está sustentado el papel que históricamente se ha conferido al evaluador. Al respecto Perassi (2013) refiere que:

Conviviendo con el monopolio de esta función atribuida a quien detenta el poder, [refiriéndose al profesor] se da el consecuente desdibujamiento del sujeto-objeto evaluado, quien es relegado a un papel meramente pasivo y receptor de juicios externos, los que muchas veces, ni siquiera son debidamente interpretados por sus destinatarios. De este modo, el énfasis puesto en uno de los componentes de la dupla (...) (p. 438).

Históricamente, la evaluación ha sido reducida a la comprobación y/o verificación del conocimiento adquirido por el estudiante, lo cual ha limitado el valor informativo y transformación de la misma. Esto se sustenta en la fuerte influencia del paradigma positivista, en especial en el campo educativo, que imprimió una fuerte concentración de poder evaluador en las manos de un sujeto: el profesor, quien socialmente es aceptado como el evaluador, encargado de comprobar y verificar si el estudiante realmente aprendió y si alcanzó el objetivo planteado. En este orden de ideas, se coincide con el planteamiento expresado por Perassi (2013) quien señala que:

La evaluación se distancia de la noción de indagación y búsqueda, para constituirse en verificación y control. El evaluador asume la figura de un juez, con capacidad reconocida para emitir un veredicto que absuelve o condena la acción realizada por el otro-evaluado. (p. 439).

5. METODOLOGÍA

La propuesta realizada se enmarca en el contexto de una investigación de naturaleza cualitativa por cuanto procuramos la descripción y análisis del entramado de relaciones que se establece en la dinámica evaluador-evaluado desde el discurso del profesor. Para el abordaje de este estudio discursivo, se asume el Análisis Crítico del Discurso (ACD), por cuanto, no sólo se analiza lo que ha enunciado el profesor, es decir, el contenido, sino que se considera además su estructura. Se realiza una simplificación de los discursos en formas genéricas a partir de la iteración de palabras clave. Así, se estudian los extractos de sus disertaciones desde una perspectiva social y crítica, enfocada hacia la manera en la que el discurso se emplea como vehículo del abuso de poder, la dominación y el control.

La muestra, de tipo intencionada, estuvo conformada por un total de 25 estudiantes, cursantes de la asignatura Evaluación Educativa, perteneciente al 6to semestre de la malla curricular de Licenciatura en Educación, con menciones, en la Universidad de Oriente, Venezuela. Se utiliza el procedimiento de Teoría Fundamentada para levantar información teórica, sin embargo, se utiliza el diseño micro-etnográfico, ya que se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social, sin la pretensión primaria de establecer regularidades ni generalizaciones (González, 1997).

Para la obtención de la información se recurrió a una entrevista semi-estructurada, realizada desde el contexto de la naturaleza de la asignatura; en la misma se solicitó a los estudiantes listar las frases y/o comentarios realizados por sus profesores (en el contexto

de la evaluación) en los cuales hayan sentido algún tipo de incomodidad. Estas frases y comentarios listadas por los estudiantes fueron agrupadas en oraciones genéricas que permitieron su análisis. La información obtenida permitió develar 4 categorías emergentes las cuales se analizaron desde el ACD.

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como ya se estableció en el apartado anterior, el procesamiento de los datos obtenidos permitió develar 4 dimensiones, las mismas emergieron del análisis e interpretación de estas desde los presupuestos del ACD. Los datos obtenidos se presentan de manera inicial, en una tabla que recoge la catalogación de estas. En atención a lo planteado, a continuación, se describen las principales categorías que han sido consideradas:

Tabla 1. Categorización de las dimensiones de análisis y sus ejemplificaciones

Dimensiones	Descripción	Enunciados
Intimidación	Acto de amenazar, asustar o atemorizar a un individuo, de manera intencional o no	1. Esta materia es muy difícil, les recomiendo que estudien 2. En esta materia siempre sale buena parte del salón aplazado, les recomiendo que se pongan las pilas 3. ¡yo no repito examen!, ¡Yo no sé, ya yo evalué!, y ¡No me pregunten, yo no sé nada!
Frustración	Reflejo emocional que responde a un deseo de impotencia ante expectativas o aspiraciones que han sido coartadas	1. ¡Esto no es el bachillerato! Aprendan a hacer trabajos de nivel universitario. 2. Esto es la universidad, se supone que usted tiene que saber eso 3. ¡Todavía no he revisado los exámenes! 4. ¡No es asunto mío, bachiller! ¡Usted debe resolver!, 5. ¡Bachiller, todavía está en eso, eso lo hago yo en 5 minutos!
Control mental	Las lecciones, los materiales de aprendizaje, las instrucciones de trabajo, y otros tipos de discurso necesitan en tal caso ser atendidos, interpretados y aprendidos como lo pretenden sus autores organizativos o institucionales	1. ¡Se tienen que aprender eso, tal cual se los estoy diciendo, con puntos y comas 2. ¡Aquí no quiero definiciones con sus propias palabras! 3. ¡Yo corrijo resultados, no procedimientos!
Manipulación	Sugestionar, persuadir o inducir a una persona o grupo para que actúe de una determinada manera que responde a los intereses de quien intenta manipular	1. ¡Yo prepare ese examen para ser realizado en una hora, no se quejen, más bien les estoy dando dos 2. ¡Yo no tengo problema en suspender el examen, pero si lo suspendo, será más difícil porque tendrán más tiempo para estudiar!

Fuente: Elaboración propia.

6.1. INTIMIDACIÓN

Esta se entiende como el acto de amenazar, asustar o atemorizar a un individuo, de manera intencional o no. Las afirmaciones en esta categoría dan cuenta de cómo a través del discurso, algunos profesores hacen uso del poder como mecanismo de control, y en consecuencia, de manipulación de los sujetos dominados (los estudiantes), quienes ante las palabras del profesor pueden sentir presión y temor hacia la acción evaluativa. Ahora bien, miremos con detenimiento las expresiones, y nos detendremos en el análisis de estos desde el ACD.

Iniciemos con la siguiente expresión: “esta materia es muy difícil, les recomiendo que estudien”. Nótese el uso del pronombre demostrativo “esta” que, señala que no se trata de otra materia, por el contrario, hace énfasis en la materia por sí misma, destacándola entre otras. Asimismo, al señalar que “es muy difícil”, evidencia una advertencia, es decir, deja en claro que probablemente no todos van a aprobar, ello se connota en el adverbio “muy”, y se refuerza además, al señalar: “les recomiendo que estudien”. Ahora bien, “advertir” según el diccionario de la Real Academia Española (RAE), indica entre sus distintas significaciones lo siguiente: 1. Fijar en algo la atención, reparar, observar. 2. Llamar la atención de alguien sobre algo, hacer notar u observar. 3. Aconsejar, amonestar, enseñar y prevenir. 4. Avisar con amenazas. Partiendo de estas concepciones podemos profundizar un poco más el análisis previo. Considerando el primer y segundo significado, podemos advertir que una posible intención del docente fue la de fijar la importancia de la asignatura, para una comprensión mejor, siguiendo a Van Dijk (2002), debe analizarse en unión con los gestos del docente, del ambiente del aula, entre otros. Ahora bien, tomando el tercer y cuarto significado, la advertencia refiere amonestar, prevenir y avisar bajo la presunción de amenazas, donde si no se da la acción de estudiar, es probable que el resultado final de la evaluación no estará a favor del estudiante, por tanto, podría considerarse como un consejo o enseñanza.

Este análisis aplica de igual manera a otra expresión: “En esta materia siempre sale buena parte del salón aplazado, les recomiendo que se pongan las pilas”. Señalar al estudiante: “que se ponga las pilas”, es una expresión que significa activarse, esforzarse, más o menos como los aparatos o juguetes que con estos dispositivos comienzan a funcionar. Entonces refiere como si el cuerpo de la persona necesitara un dispositivo energético en el cuerpo para empezar accionar. Por tanto, es un indicativo de que solo con esfuerzo y sacrificio van a superar el obstáculo por superar. Ahora bien, esto refiere a la segunda parte de la expresión. En cuanto a la primera parte, se emplea el adverbio “siempre”, el cual evidencia que con frecuencia los estudiantes reprueban; al tiempo que se traduce en un mecanismo que deja claro al sujeto dominado que, quien ejerce el control de la clase es él (como profesor). En este orden de ideas vale la pena rescatar una expresión similar como: “A mí nadie me aprueba la materia”.

Dentro de esta categoría merecen especial atención algunas expresiones recabadas en los que el sujeto que ejerce el control y la dominación (el profesor), hace mayor énfasis en sí mismo. Destacan advertencias como: “¡yo no repito examen!, ¡Yo no sé, ya yo evalué!, y ¡No me pregunten, yo no sé nada!” Nótese que en las expresiones planteadas el uso enfático del pronombre personal yo, en la primera oración connota que quien ejerce el poder es él, por tanto, es quien decide y asume el control de la evaluación, al tiempo que se convierte en una advertencia para los sujetos dominados, quienes se cohibirán de solicitar consideraciones al profesor en caso de fallar en alguna prueba escrita.

Las expresiones y consideraciones planteadas en esta primera categoría permiten develar las intencionalidades en discurso evaluativo del profesor universitario, el cual es empleado como instrumento intimidatorio. Ello concuerda con lo expresado por Londoño (2016) quien refiere que “el acto evaluativo en sí genera en los estudiantes mucha ansiedad, estrés y angustia, lo que pone a los protagonistas en un estado de sometimiento y dominación frente al hecho evaluativo o evaluado” (p. 158).

De allí la necesidad de que el profesor universitario que asume este tipo de discurso evaluativo, reflexione en torno al impacto que pueden generar las palabras y cómo estas pueden perjudicar la relación de la dinámica evaluador-evaluado. Por lo que, desde este escenario, resultan pertinentes y acertadas las palabras de Pérez Esclarín (2005, p. 17):

Las palabras nos hacen dioses: con ellas podemos fortalecer la vida o asfixiarla. Con las palabras podemos sacudir conciencias, animar, levantar, entusiasmar, provocar ganas de arriesgarse a vivir en lo hondo; o podemos desanimar, aplastar, destruir, seducir para hacer de la vida un suceso trivial y sin sentido. Hay palabras que son golpes, puños, bofetadas. Y palabras que son caricias, estímulos, abrazos. Con las palabras podemos crear o destruir; dar vida o matar.

El planteamiento expresado por Pérez Esclarín es una clara invitación a tomar conciencia del poder de las palabras, tanto para bien como para mal. Su reflexión debe entenderse como un llamado de atención a ser más empático, a fin de establecer una relación comunicativa basada en el respeto, la tolerancia y un claro sentido de justicia.

6.2. FRUSTRACIÓN

Se entiende como un reflejo emocional que responde a un deseo de impotencia ante expectativas o aspiraciones que han sido coartadas. Esta segunda categoría agrupa expresiones a partir de las cuales se genera en los estudiantes un estado de desánimo, desmotivación, e incluso impotencia hacia la evaluación y hacia quien evalúa.

Encontramos expresiones como: “¡Esto no es el bachillerato! Aprendan a hacer trabajos de nivel universitario”. Nótese que en primer caso cuando se refiere a que: “¡esto no es el bachillerato!”, la intención es reiterar al estudiante que será tratado como adulto, y en correspondencia con el nivel académico en donde se encuentra, lo que el profesor reafirma cuando señala: “aprenda a hacer los trabajos a nivel universitario”. En esta segunda parte de la expresión se denota, además, que, sus habilidades intelectuales están siendo cuestionadas, por cuanto sus trabajos no cubren las expectativas. ¿De qué manera se refleja el poder en la expresión? En cuanto que establece que los requerimientos de aprendizaje a nivel universitario son elevados y si no se cumple con las competencias o parámetros establecidos queda excluido en el progreso de formación profesional al que pertenece. Es una expresión discursiva reflejo de un determinismo normativo establecido en el contexto universitario siguiendo los criterios de un discurso modernista donde los criterios de cientificidad dominan el currículo y si no se cumplen los parámetros establecidos, no se alcanzaran los objetivos o competencias establecidas.

Esta misma dinámica comunicativa se evidencia en la segunda expresión: “Esto es la universidad, se supone que usted tiene que saber eso”. En este caso, al igual que el análisis anterior, cuando el profesor refiere que: “esto es la universidad”; denota que su desempeño

académico no está acorde al nivel educativo, estar en la universidad implica otro estatus social y de aprendizaje superior a cualquier otro nivel de enseñanza. Asimismo, cuando refiere: “usted tiene que saber eso”, el uso del pronombre personal usted, connota un trato impersonal con el sujeto evaluado. Aunado a ello cuando señala: “se supone”, indica que el saber es una herramienta de poder dentro del contexto universitario. Si se maneja los requerimientos de aprendizaje exigido por la universidad poseerá ventaja ante quienes no la tengan. No tendrá ningún inconveniente en su proceso formativo profesional. Además, deja en claro que, ello es completa responsabilidad del estudiante, y, en consecuencia, él, como profesor no lo va a aclarar. Es decir, observamos aspectos claves de la pedagogía tradicional, donde el estudiante como receptor de información debe tener asimilado la información dada previamente.

Otro comentario donde se evidencia el abuso de poder y su incidencia en el ánimo de los estudiantes, es cuando el profesor refiere oraciones como: “¡Todavía no he revisado los exámenes! [2 meses después de haber presentado]”. Esta oración denota un ejercicio de poder e intimidación, por cuanto es poco probable que el estudiante realice alguna objeción por la falta de reciprocidad de la evaluación. Si el profesor refiere que: “todavía no”, implica que no lo ha hecho (corregir los exámenes), pero también refleja que no hay un compromiso cereno de hacerlo, lo que en consecuencia, deviene en un sentimiento de imposibilidad de satisfacer el deseo de ver el esfuerzo de su acción, es decir, el devenir de su estudio, porque ha sido condicionado a depender de la “nota” para valorar su progreso.

En sintonía con lo expresado hasta ahora, se presentan dos oraciones en las cuales se evidencia un discurso impositivo e intimidador, éstos conllevan a la frustración del sujeto evaluado. Por ejemplo: “¡No es asunto mío, bachiller! y ¡Usted debe resolver!”, cuando el profesor señala que: “¡no es asunto mío!”, se desentiende del sujeto evaluado, y establece que no siente responsabilidad alguna por la situación que presente el sujeto evaluado. El desapego evaluador-evaluado es más evidente cuando el profesor refiere: “usted debe resolver”; allí el uso del pronombre personal “usted”, denota distanciamiento, tanto del sujeto como de la responsabilidad evaluativa. Asimismo, el empleo del modo imperativo “debe resolver”, implica que no es una sugerencia, por el contrario, el evaluador expresa una orden desde el poder que le confiere su figura como evaluador.

Otro caso que permite evidenciar la categoría que estamos abordando es la siguiente oración: “¡Bachiller, todavía está en eso, eso lo hago yo en 5 minutos!” En este comentario hay varios elementos a considerar, el uso del sustantivo “Bachiller”, denota el distanciamiento con el sujeto evaluado, y el reconocimiento de su estatus como profesor universitario. El uso del adverbio “todavía”, supone descontento o sorpresa, por cuanto, el estudiante no logra culminar, y el profesor desde su perspectiva como evaluador, considera que el evaluado ha tenido tiempo suficiente. Finalmente, cuando afirma que: “eso lo hago yo en 5 minutos”, el pronombre personal “yo” denota que se pone por encima del sujeto evaluado, poniendo sus destrezas por encima de las que tiene el sujeto evaluador.

El sentimiento de frustración y sobrecogimiento que se puede producir a partir de la evaluación, no constituye un hecho aislado que solo se ha evidenciado en este trabajo. Investigaciones similares dan cuenta del mismo sentimiento en estudiantes universitarios. Un diagnóstico preliminar de un estudio conducido por Londoño (2016) señala que:

En el diagnóstico de entrada se encontró que los participantes creían que la evaluación correspondía a una nota que decide desempeños. Coincidían en que la evaluación era

utilizada como instrumento de poder porque los sentimientos influyen a la hora de ser evaluados (desde su perspectiva, si a los profesores les cae mal un estudiante, lo evalúan mal o bien). Concordaban en haber afrontado sentimientos de frustración o angustia por algún proceso evaluativo (p. 159).

Los planteamientos y reflexiones planteadas en esta dimensión, dan cuenta como el discurso evaluativo del profesor universitario puede imprimir, poder, control y dominación, pero más aún, como ello se traduce, en la práctica, en sentimientos de abandono, frustración, desmotivación y desasosiego en el sujeto evaluado. Y que, tal vez, ello no es percibido con esta misma intensidad por quien despliega el poder, es decir, el profesor.

6.3. CONTROL MENTAL

Este es interpretado a partir de sus connotaciones desde el ACD, por lo que nos apoyamos en lo expresado por Van Dijk (1999), quien refiere que:

En un marco de ACD, por lo tanto, «el control de la mente» implica más que la simple adquisición de creencias sobre el mundo por medio del discurso y de la comunicación. Los elementos del poder y del dominio, en este caso, entran en la descripción de varias maneras (...) En algunas ocasiones, los participantes están obligados a ser receptores del discurso, p.e. en la educación y en muchas situaciones laborales. Las lecciones, los materiales de aprendizaje, las instrucciones de trabajo, y otros tipos de discurso necesitan en tal caso ser atendidos, interpretados y aprendidos como lo pretenden sus autores organizativos o institucionales (p. 29).

Lo planteado por Van Dijk supone, el discurso del profesor puede emplearse para el control mental del grupo dominado, quien funge como receptor pasivo de las creencias y posturas teóricas de las que se le intenta convencer y persuadir, ello evidencia una clara carga ideológica de la élite simbólica de poder. Desde esta categoría se pueden destacar comentarios como: “¡Se tienen que aprender eso, tal cual se los estoy diciendo, con puntos y comas!”. Nótese en este ejemplo el uso de modos imperativos cuando el interlocutor señala que: “se tienen que”, supone el hecho de que no se trata de una opción o sugerencia. Por el contrario, refleja una orden que debe ser seguida “al pie de la letra” por el evaluado, y evidencia la imposición de su voluntad como evaluador. Esto se reafirma al señalar que debe hacerse: tal cual. Aunado a lo anterior, la expresión, además, da cuenta de la intención de imposición de creencias y posturas teóricas. La conjugación del verbo en primera persona, tiempo presente: “estoy”, hace alusión al yo, es decir, quien domina.

Dentro de esta categoría es posible ubicar una expresión, con similar connotación: “¡Aquí no quiero definiciones con sus propias palabras!” Nótese, en la oración declarada que el interlocutor conjuga en verbo en primera persona de manera, acompañado con una negación: “no quiero”. Ello refiere a una imposición de voluntad, que deja implícito al evaluado que las cosas son y deben hacerse como él lo indique, y cómo él quiere, lo que refuerza cuando expone que no quiere las definiciones con sus propias palabras. Todo esto es consecuente con lo señalado con Van Dijk (1999) cuando refiere que el control que ejerce la institución (en este caso la educativa) dominando al sujeto para aceptar, asumir y repetir los constructos teóricos tal y como son referenciados por quien ejerce el poder: el profesor.

Similar interpretación se puede extraer de la oración: “¡Yo corrijo resultados, no procedimientos!”. Aquí se evidencia la imposición en el uso del pronombre “yo”, y el énfasis en la negación: “no”. Al igual que el caso anterior, deja en claro al evaluado que las cosas deben ser cumplidas tal y como se indiquen, por lo que no habrá flexibilidad en logros parciales, por cuanto valora producto, no proceso. Planteamientos como estos son una evidencia de la concepción de la evaluación del interlocutor, quien asume este como acto marginal que se realiza al final sólo para verificar y/o comprobar los resultados alcanzados.

Las oraciones consideradas dentro de esta categoría describen la carga ideológica que permea el discurso docente. Por cuanto, no se trata solo de ejercer poder y control al grupo dominado para lograr que éste último actúe de acuerdo a las expectativas del sujeto evaluador, sino que lleva implícito, además, que el sujeto evaluado asuma como propias creencias y los constructos teóricos que son impuestos por quien domina que, en conjunto forman parte de sus creencias y concepción de mundo.

6.4. MANIPULACIÓN

Se entiende como un intento de sugestionar, persuadir o inducir a una persona o grupo para que actúe de una determinada manera que responde a los intereses de quien intenta manipular. Esta categoría, agrupa oraciones que son empleadas dentro del discurso evaluativo del profesor universitario con la clara intención de disuadir a los sujetos evaluados de actuar en consonancia a las expectativas del profesor, sin que ello sea sumido por los estudiantes como una imposición directa, por el contrario, su poder radica en que este caso se emplea un discurso persuasivo.

Analicemos el primer caso: “¡Yo prepare ese examen para ser realizado en una hora, no se quejen, más bien les estoy dando dos!”, en esta expresión se puede evidenciar como el profesor, trata de disuadir a los estudiantes sobre los beneficios que él da sobre la situación evaluativa, pese a que éstos últimos no lo perciban de esta manera. Cuando el interlocutor refiere: “no se quejen”, indica que desde su perspectiva, no hay motivos para la inconformidad. Por el contrario, el favorece a los estudiantes, o al menos de eso trata de persuadirlos. A su juicio, el examen fue preparado para: “una hora”, y él (desde su postura aparentemente flexible) les concede: “dos”. Asimismo, el comentario da cuenta de que el interlocutor asume que el examen, sí está elaborado en función del tiempo por cuanto: “Yo preparé”, es decir, sé lo que hago, consideré todos los aspectos, el examen está bien. Nótese adicionalmente, el enojo del interlocutor cuando introduce la conjunción adversativa: “más bien”.

La segunda expresión que se considera dentro de esta categoría es la siguiente: “¡Yo no tengo problema en suspender el examen, pero si lo suspendo, será más difícil porque tendrán más tiempo para estudiar!”. En la primera parte, el interlocutor refiere: “yo no tengo problema en suspender el examen”; allí, si se interpreta de manera literal puede inferirse que, en efecto quien evalúa asume una actitud flexiva ante la posible tentativa de suspensión de la evaluación. Sin embargo, cuando se introduce la conjunción adversativa “pero”, supone que tal flexibilidad evaluativa estaría condicionada a una situación que a la larga resultaría poco favorecedora para quien es evaluado.

Cuando el profesor señala que el examen: “será más difícil, porque tendrán más tiempo para estudiar”, en este caso el doble uso de la conjunción adversativa: “más”, implica que

las condiciones las pauta el profesor, él es quien ejerce el control de la situación, aunque, en apariencia pretenda persuadir a los estudiantes de que ellos tienen participación. Asimismo, cuando refiere que será “más difícil”, supone que de antemano, la prueba era difícil, pero si se suspende será aún más difícil, ello lo justifica al introducir la conjunción subordinativa “porque”, que se justifica el hecho de que habrá más tiempo.

Situaciones como las descritas en esta categoría evidencian el poder persuasivo del discurso, por cuanto, no todo abuso de poder y dominación se consigue mediante la imposición, por el contrario, la persuasión es un recurso valioso para la dominación y control de grupos.

7. CONCLUSIONES

La revisión teórica realizada y las expresiones que han sido expuestas describen el poder del discurso. Un poder que puede ser empleado para edificar y transformar de manera positiva las mentes de quienes se forman, o un poder que puede tornarse en abuso y dominación, y en consecuencia, repercute en la dinámica comunicativa y en la relación evaluador-evaluado.

A este punto, es necesario enfatizar que la realidad descrita no recoge ni generaliza la actuación o el discurso de todos los profesores universitarios. Sin embargo, es una realidad latente que no se puede eludir, y muestra de ello son las expresiones que han sido mostradas. Ahora bien, consideramos pertinente adentrarnos en ofrecer una visión diferente, a partir de la cual se debe construir la dinámica evaluativa profesor-estudiante. En tal sentido, partimos de la convicción de que se trata de una relación que debe estar basada en el diálogo acompañado con valores, que incluyen el respeto, la tolerancia, la aceptación de las divergencias del pensamiento y sobre todo la empatía.

Además, se devela la posibilidad de que el discurso evaluativo modifique sus procedimientos en virtud de que esta no sea vista como un castigo, sino estadios formativos que los estudiantes deben desarrollar en virtud de la superación de exámenes, cumplimiento de perfiles de egreso y habilidades profesionales.

Se destaca que hoy en día el enfoque por competencias a puesto en el centro de la actividad educativa y proceso de enseñanza-aprendizaje, al estudiante y la integralidad de su educación. De esta manera, se han unificado criterios de avance curricular en diversas carreras y los profesores/as han modificado sus planteamientos metodológicos evaluativos, instalando prácticas de aprendizaje basado en problemas, nivelaciones, desarrollo de pensamiento crítico, entre otros con el docente como guía no tan sólo pedagógico sino también ético y valórico.

Las proyecciones de este estudio se sitúan principalmente en la utilización del ACD como metodología para develar asociaciones complejas realizadas en la cognición humana mediante la interfaz de la sociedad, donde las interacciones simbólicas y niveles emergentes de significado connotan que el lenguaje crea, modifica y relativiza los discursos tanto del profesor como del estudiante. Vale decir, que el estudiante y el profesor comprendan la existencia de una dialéctica epistemológica universitaria la cual es la base de las convergencias y divergencias sistémicas de una institución del conocimiento como lo es la universidad, y que en base a este conocimiento, la ética y la educación, se construye una panorámica general de lo humano y lo pedagógico en su praxis.

En este contexto, vale la pena destacar una visión expresada por Gadamer (2002) en su libro *Los caminos de Heidegger* citado por Perassi, Z. (2013, p. 440) quien refiere que “un diálogo fecundo es aquel en que el dar y recibir, el recibir y dar lleva finalmente a algo que es una morada común con la que se está familiarizado y en la que uno puede moverse”. En definitiva, se trata de construir una relación en la que el profesor reconozca y acepte al otro como sujeto, en pocas palabras, se trata de “descosificar” al estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albano, S. (2006). *Wittgenstein y el lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Quadratta.
- Brunner, J. (2000) Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafío, estrategias. Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe UNESCO, Santiago de Chile, 23 al 25 de agosto. Recuperado desde: <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/brunner.pdf>
- Camargo Uribe, A. y Hederich Martínez, C. (2010). La relación lenguaje y conocimiento y su aplicación al aprendizaje escolar. *Revista Folios*, (31), 105-121. Recuperado desde: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n31/n31a08.pdf>
- Chong Barreiro, M. (2009). El papel de la Educación en la Identidad Humana. *Revista de Filosofía Eikasia*, año V, (29), 171-180. Recuperado desde: <https://www.revistadefilosofia.org/29-08.pdf>
- Díaz-Barriga, A. (1997). *Didáctica y Curriculum*. México: Editorial Paidós Educador.
- Fonti, D. (2014). Críticos, orgánicos, corporativos. Reflexiones sobre las responsabilidades y funciones sociales del trabajo intelectual universitario. *Psicoperspectivas*, 13(1) 6-14. Recuperado desde: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-69242014000100002&lng=es&nrm=iso
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- _____. (1973). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- González F. (1997). Los métodos etnográficos en la investigación educativa. *Paradigma*, (2) 43- 57. Recuperado desde: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=847598>
- Ibarra, M. y Rodríguez G. (2010) Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, (351),385-407. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351_16.pdf
- Jiménez Vivas, P. (2013). El léxico sociopolítico en Niklas Luhmann. *Política y cultura*, (39), 167-197. Recuperado desde: <https://www.redalyc.org/pdf/267/26727013009.pdf>
- Londoño, L. (2016) Transformación de las relaciones de poder entre evaluación y educación. *Praxis & Saber*, (13), 153-175. Recuperado de: http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/praxis_saber/article/viewFile/4170/3596
- Londoño, O. (2009) Una aproximación al análisis crítico de los discursos evaluativos (ACDE). *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, (4), 113-124. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2993225.pdf>
- Morin, E. (2006) *El método. La naturaleza de la naturaleza*. España: Cátedra, Madrid.
- _____. (2001) *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa. Barcelona.
- Parodi, G. (2008) *Géneros Académicos y Géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Perassi, Z. (2013) La relación evaluador evaluado en educación. Aportes de filosofía para poder pensarla. *Educere*, 17(58), 437-442.
- Pérez Esclarin, A. (2005) *Educar para Humanizar*. España: Editorial Narcea. Recuperado de: <http://www.cerpe.org.ve/noticias-lector-principal/items/293.html>
- Real Academia Española (2021) Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea].

- Ribes-Iñesta, E. (2007). Lenguaje, aprendizaje y conocimiento. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(1), 7-14. Recuperado desde: <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243020635002.pdf>
- Santos Guerra, M. (2007). *La Evaluación como aprendizaje: una flecha en la diana*. Buenos Aires: Bonum.
- Solar, M. y Díaz, C. (2009). El discurso pedagógico de académicos Universitarios: un análisis de sus Creencias respecto al proceso de Enseñanza-aprendizaje en la universidad. *Investigación y Postgrado*, (1), 115-141. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ve/pdf/ip/v24n1/art05.pdf>
- Valerio Ureña, G. y Rodríguez Martínez, M. (2017). Perfil del profesor universitario desde la perspectiva del estudiante. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(74), 109-124. Recuperado desde: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-26732017000200109&lng=es&nrm=iso
- Van Dijk, T. (1989). Structures of discourse and structures of power. En J. Anderson (Ed.), *Communication Yearbook 12* (pp. 18-59). Newbury Park, CA: Sage.
- _____. (1991). *Racism and the press*. London: Routledge.
- _____. (1993). *Elite discourse and racism*. Newbury Park, CA: Sage.
- _____. (1996). Discourse, power and access. En C. Caldas-Coulthard & M. Coulthard (Eds.), *Texts and practices: Readings in critical discourse analysis* (pp. 84-104). London: Routledge.
- _____. (1998). *Ideology: A multidisciplinary approach*. London: Sage Publications.
- _____. (1999). Context models in discourse processing. En H. van Oostendorp & S. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 123-148). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- _____. (2001). Multidisciplinary CDA: A plea for diversity. En R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 95-120). London: Sage.
- _____. (2002). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- _____. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.
- _____. (1999). El análisis del discurso. *Anthropos*, (186), 23-36. Recuperado de: <http://www.discursos.org/oldarticles/EI%20an%20E1lisis%20cr%EDtico%20del%20discurso.pdf>
- _____. (2009). *Discurso y poder*. Editorial Gedisa. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/131212731/discurso-y-poder-van-teun-a-pdf>.
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Wodak, R. (2001). De qué trata el Análisis Crítico del Discurso. Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En Ruth Wodak y Michael Meyer (Compiladores). *Métodos de Análisis del Discurso*. (pp. 17-34). España: Editorial Gedisa.