



## Capítulo 12

### *Análisis Crítico del Discurso: una estrategia didáctica para su abordaje*

Ismael Alfonso Muñoz Henríquez

---

#### Resumen

Este artículo explora los desafíos y oportunidades de enseñar el Análisis Crítico del Discurso (ACD) en contextos universitarios, articulando enfoques metodológicos cualitativos con principios pedagógicos del andamiaje. Se argumenta que el ACD no solo requiere habilidades, sino también una postura ética, política y epistemológica frente al lenguaje y el poder. A través de una revisión de propuestas como la Teoría Fundamentada y el modelo analítico de Parker, se plantea un diseño didáctico secuencial que guía al estudiantado desde la lectura inicial del corpus hasta la construcción crítica de discursos, pasando por fases intermedias como la codificación abierta, axial y selectiva, la elaboración de mapas conceptuales y la identificación de relaciones de poder. El enfoque promueve una práctica reflexiva situada, reconociendo al investigador como sujeto activo en la producción de conocimiento. Se destaca la importancia de desnaturalizar el lenguaje y evidenciar cómo los discursos contribuyen a la reproducción o transformación de estructuras sociales. Finalmente, se propone una estrategia formativa que combina práctica analítica, reflexión crítica y posicionamiento ético en la enseñanza del análisis discursivo.

Palabras clave: Investigación social; Análisis Crítico del Discurso; Enseñanza universitaria; Andamiaje pedagógico; Teoría Fundamentada.

## Introducción

No pocos autores coinciden en la idea de que la investigación social debe entenderse más como un oficio que como la mera aplicación de técnicas. Según Ibáñez (en Canales, 2006), los métodos no solo deben adaptarse a los objetos de estudio, sino que también condicionan lo que puede investigarse. Por ello, propone una formación investigativa basada en un saber práctico, situado y reflexivo, que considera la posición del investigador y promueve el diseño autónomo de instrumentos, en lugar de seguir instrucciones fijas. Ibáñez (2006), señala que más importante que indicar que hay que hacer en cada caso, es que se constituya “una perspectiva a ser desarrollada por el investigador como saber complejo: lo que no enseña como “modos de hacer” lo ofrece como “modos de pensar el hacer”, para su aprendizaje y su crítica” (Ibáñez, en Canales 2006, p. 12).

Estas declaraciones, además de inspiradoras, son plenamente coherentes con los fundamentos epistemológicos de las perspectivas críticas en ciencias sociales y en particular de muchas de los acercamientos cualitativos de investigación. Sin embargo, esta declaración supone también una tensión si se piensa en cuál es la manera de abordar el proceso de enseñanza aprendizaje de las estrategias y técnicas de análisis críticos en ciencias sociales en estudiantes universitarios de pregrado. Es decir, siguiendo la nomenclatura de Ibáñez, si aún no se ha enfrentado “un hacer”, como se abordan los “modos de pensar el hacer”. ¿Se puede enseñar un procedimiento de análisis cualitativo crítico sin que aquello se convierta en una “receta” estática que termine rigidizando la reflexión, neutralizado la posición del analista y enmudeciendo la crítica?

Este trabajo busca presentar una propuesta para responder positivamente a esa pregunta. Una propuesta que permita a los docentes de metodologías cualitativas de investigación abordar la enseñanza del Análisis Crítico de Discurso de manera técnica, pero cuidando de no tecnificar el oficio del analista.

En el campo de las Ciencias Sociales, el análisis cualitativo ocupa un lugar central como estrategia de comprensión de los significados, prácticas y relaciones que configuran la vida social. Lejos de constituir un conjunto de procedimientos mecánicos, este tipo de análisis exige una actitud interpretativa, situada y crítica, donde el investigador no solo aplica técnicas, sino que se posiciona activamente frente al conocimiento, el poder y la representación. En este marco, enseñar análisis cualitativo —y en particular Análisis Crítico del Discurso (ACD)— representa un desafío formativo complejo, que tensiona las dimensiones técnicas, epistemológicas, éticas y pedagógicas del proceso investigativo.

La creciente tecnificación de la enseñanza metodológica ha promovido un enfoque instrumental que reduce el análisis a la aplicación de fórmulas estandarizadas, debilitando su potencial reflexivo y crítico. Frente a este riesgo,

diversos autores (Becker, 2009; Correa & Sosa, 2013; González Rey, 1997), han planteado la necesidad de formar investigadores cualitativos capaces de sostener preguntas abiertas, decisiones situadas y actitudes reflexivas a lo largo del proceso de producción de conocimiento. Esta perspectiva se vuelve aún más relevante en el contexto del ACD, un enfoque que, más allá de desentrañar estructuras lingüísticas, busca comprender cómo el lenguaje construye y naturaliza jerarquías sociales, reproduce relaciones de poder y delimita lo decible en una sociedad (Fairclough, 1992; Van Dijk, 2016; Iñiguez, 2006).

Enseñar ACD implica, por tanto, ir más allá del dominio de herramientas analíticas. Supone enseñar a leer el poder en los textos, a interrogar lo que se dice y lo que se silencia, a comprender cómo ciertos discursos legitiman formas de exclusión o desigualdad. Desde esta perspectiva, el ACD exige una formación situada, en la que el estudiante se reconozca como sujeto implicado, capaz de cuestionar sus propios marcos interpretativos y de construir una mirada analítica crítica. El problema es que este tipo de competencias —interpretativas, éticas y políticas— no se adquieren exclusivamente a través de lecturas teóricas o ejercicios técnicos aislados. Requieren una mediación pedagógica cuidadosa, que combine acompañamiento, reflexión y experiencia.

Es en este contexto que la presente propuesta didáctica introduce el concepto de andamiaje como estrategia formativa clave. Inspirado en la teoría sociocultural de Vygotsky (1978) y en los desarrollos posteriores de Wood et al. (1976), el andamiaje permite estructurar progresivamente el aprendizaje, ofreciendo apoyos temporales que se retiran a medida que el estudiante gana autonomía analítica. En lugar de imponer una receta rígida, se propone una secuencia metodológica flexible, que acompañe el tránsito desde tareas simples a interpretaciones complejas, desde el reconocimiento de formas de habla hasta el análisis crítico de los efectos ideológicos del discurso.

Esta propuesta se enriquece con tres fuentes metodológicas complementarias. En primer lugar, se retoman los procedimientos de codificación de la Teoría Fundamentada (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990), los cuales permiten pasar de un nivel textual a uno conceptual de manera lógica, pero no lineal, favoreciendo la construcción de categorías interpretativas emergentes. En segundo lugar, se adopta la propuesta de Ian Parker (1996), quien sistematiza el ACD en una secuencia de pasos que, más que recetas, funcionan como productos intermedios de reflexión, permitiendo explicitar y revisar las decisiones analíticas. Finalmente, se incorpora una perspectiva pedagógica crítica que entiende el aprendizaje no como mera transferencia de contenidos, sino como un proceso dialógico de apropiación activa, donde los estudiantes construyen saberes situados desde sus propias experiencias y posiciones.

En suma, en este trabajo se presenta una estrategia didáctica de andamiaje que permita enseñar el Análisis Crítico del Discurso sin caer en la tecnificación del oficio investigativo. Se busca formar analistas capaces de integrar lo técnico con lo teórico, lo metodológico con lo ético, y lo conceptual con lo político, generando procesos de análisis que no solo describan el mundo social, sino que lo cuestionen, lo desnaturalicen y lo transformen.

### **La enseñanza del análisis cualitativo en Ciencias Sociales: el desafío de enseñar la técnica sin tecnificar el oficio**

El análisis cualitativo constituye una herramienta fundamental en las Ciencias Sociales, ya que permite acceder a la comprensión de los significados, prácticas y relaciones que conforman la vida social desde una perspectiva situada, interpretativa y reflexiva. Correa y Sosa (2013), señalan que la enseñanza de este enfoque es un desafío que requiere superar la visión tecnocrática de la metodología, en favor de una formación crítica y compleja. Esta mirada encuentra respaldo en numerosos autores (Geertz, 1973; Fairclough, 1989; Parker, 1992; Danzin y Lincoln, 2005; Charmaz, 2006), que han reflexionado sobre el papel formativo del análisis cualitativo y sus implicancias epistemológicas, metodológicas, éticas y políticas.

El análisis cualitativo se diferencia de los enfoques cuantitativos por su interés en los significados y en las formas de acción social contextualizadas. Como señalan Taylor y Bogdan (1987), se trata de una metodología que valora las percepciones de los actores y su forma de experimentar el mundo, lo cual la vuelve especialmente pertinente para abordar fenómenos complejos como la subjetividad, las representaciones sociales o las narrativas identitarias. Esta perspectiva ha sido también reforzada por autores como Denzin y Lincoln (2005), quienes argumentan que la investigación cualitativa es una práctica crítica que interpela la relación entre conocimiento, poder y representación.

Correa y Sosa (2013), proponen superar una enseñanza que reduzca el análisis cualitativo a una serie de técnicas aplicables de forma mecánica. Inspirados en la crítica a la racionalidad instrumental de la modernidad, sostienen que formar en análisis cualitativo exige construir una actitud investigativa que combine comprensión teórica, sensibilidad interpretativa y compromiso ético. Este enfoque dialoga con la propuesta de Becker (2009), quien plantea que enseñar investigación social no debería orientarse solo a reproducir reglas metodológicas, sino a formar sujetos capaces de “mirar” analíticamente el mundo. De manera similar, Bourdieu et al. (1996), defienden la necesidad de una epistemología reflexiva que permita al investigador cuestionar los supuestos de su propio pensamiento. Las autoras observan que muchos estudiantes esperan encontrar “recetas” o fórmulas para analizar datos, lo que refleja una cultura académica que

valora la certeza más que la interpretación. Sin embargo, el análisis cualitativo no responde a esquemas cerrados, sino que requiere una disposición a lidiar con la ambigüedad, la contradicción y el contexto.

Esta tensión ha sido señalada también por Guber (2001), quien advierte sobre los peligros de convertir el análisis en una serie de pasos estandarizados que vacían de contenido su potencia interpretativa. En línea con esto, Correa y Sosa (2013), insisten en que formar analistas cualitativos implica formar sujetos críticos, capaces de sostener preguntas abiertas y decisiones situadas durante todo el proceso investigativo.

### Dimensiones de la enseñanza del análisis cualitativo

Una revisión de las formas habituales en que organiza la enseñanza del análisis cualitativo da cuenta de cuatro dimensiones fundamentales:

Tabla 1. Dimensiones de la enseñanza del análisis cualitativo

<b>Dimensión Teórica</b>	Implica comprender los fundamentos ontológicos y epistemológicos del enfoque cualitativo. Esta dimensión es clave para evitar la trivialización de las técnicas y para anclar el análisis en un horizonte interpretativo sólido. Aquí resuena el planteamiento de González Rey (1997), quien sostiene que el análisis cualitativo requiere ser entendido como una construcción teórica, no como una mera organización de datos.
<b>Dimensión Metodológica</b>	Remite al diseño de estrategias de investigación coherentes con los principios cualitativos. Para ello, es necesario enseñar a los estudiantes a construir preguntas abiertas, seleccionar casos pertinentes y definir criterios de análisis que respeten la lógica del objeto.
<b>Dimensión Técnica</b>	Abarca el aprendizaje de procedimientos como la codificación, la categorización, el eventual uso de software de análisis (como Atlas.ti o NVivo), y la producción de matrices interpretativas. Sin embargo, hay consenso en los autores en señalar que estas herramientas deben ser enseñadas como recursos al servicio de una lectura crítica de la realidad, y no como fines en sí mismos.
<b>Dimensión Política</b>	Reconoce que toda práctica investigativa está situada en relaciones de poder. En este sentido, analizar cualitativamente implica también asumir una posición ética frente al otro, al conocimiento y al mundo. Este enfoque es coherente con las ideas de Minayo (2004), quien afirma que el análisis cualitativo exige responsabilidad social y compromiso con la transformación.

Fuente: elaboración propia

Desde esta perspectiva, la enseñanza del análisis cualitativo debe articular teoría y práctica a través de metodologías activas. Correa y Sosa (2013), proponen el uso de estudios de caso, la escritura reflexiva, el trabajo colaborativo, los laboratorios de análisis con datos reales, y la construcción de bitácoras. Estas estrategias permiten a los estudiantes experimentar directamente con los dilemas y posibilidades del análisis, generando un aprendizaje significativo.

Así el rol del docente se redefine como el de un acompañante crítico que facilita procesos de pensamiento, estimula el juicio analítico y promueve la reflexividad. Esta idea se alinea con la visión de Freire (1994), para quien la educación es un acto político en el que el docente no impone saberes, sino que co-construye conocimiento junto con sus estudiantes.

Por otra parte, la ética y la reflexividad atraviesan todo el proceso formativo. El análisis cualitativo no es solo una operación lógica, sino una práctica situada, que interpela nuestras decisiones sobre qué preguntar, cómo interpretar y cómo comunicar lo encontrado. En este sentido, se converge con autores como Iñiguez (2006), quien subraya que el análisis cualitativo siempre implica una toma de posición frente al mundo y al conocimiento. La reflexividad, entendida como la capacidad de cuestionar los propios marcos de interpretación, se convierte así en una competencia clave del investigador cualitativo. Enseñarla requiere generar espacios de diálogo, autoevaluación y confrontación teórica que permitan a los estudiantes reconocer sus sesgos, límites y posibilidades analíticas.

### **El desafío para la formación en análisis cualitativo**

Parece haber consenso en que reducir el análisis cualitativo a un conjunto de pasos estandarizados o fórmulas replicables implica empobrecer su potencia interpretativa y despojarlo de su dimensión crítica, ética y situada. Sin embargo, asumir esta postura conlleva un desafío clave para la docencia en investigación: el de enseñar la dimensión técnica sin caer en la tecnificación del oficio investigativo.

La dimensión técnica del análisis cualitativo—estrategia de codificación y categorización, uso de software, mapas conceptuales— es fundamental para organizar y producir conocimiento a partir de los datos. Como señalan Correa y Sosa (2013), estas herramientas deben enseñarse “como recursos al servicio de una lectura crítica de la realidad”. Pero para que esto no derive en una formación tecnocrática, es necesario integrarlas en un marco didáctico que preserve el espíritu interpretativo y reflexivo del enfoque cualitativo.

Becker (2009), propone que enseñar investigación social implica enseñar a “mirar” el mundo con lentes analíticos, más que a seguir instrucciones. Enseñar técnica, en este sentido, no puede significar el abandono del pensamiento; debe

ser, por el contrario, una vía para aprender a observar, cuestionar y comprender lo social desde una perspectiva situada. No se trata de excluir las técnicas del proceso formativo, sino de enmarcarlas dentro de un horizonte epistemológico que las problematice, discuta sus alcances y límites, y las someta a evaluación crítica.

El riesgo de tecnificación aparece cuando la enseñanza se orienta exclusivamente a la competencia operativa: dominar un software, aplicar una codificación lineal o reproducir categorías sin interrogarlas. En cambio, enseñar la técnica sin tecnificar el oficio supone transformar cada paso técnico en una ocasión para pensar: ¿por qué agrupar ciertos códigos?, ¿qué supuestos epistemológicos hay detrás de una categoría?, ¿cómo dialogan los datos con la teoría? Estas preguntas permiten reubicar lo técnico en el corazón mismo del pensamiento cualitativo, sin separarlo de las dimensiones éticas, políticas y epistemológicas que lo sostienen.

En síntesis, compartir la crítica al reduccionismo tecnocrático de la enseñanza del análisis cualitativo plantea la exigencia pedagógica de no abandonar la enseñanza técnica, sino de complejizarla. Enseñar técnica sin tecnificar el oficio requiere articular procedimientos con pensamiento, dispositivos con teoría, recursos con ética. Se trata de formar analistas cualitativos que no solo sepan cómo codificar, sino que puedan explicar por qué, para qué y desde dónde lo hacen. Solo así se evitará que el análisis cualitativo se convierta en una receta vacía y, en cambio, se consolidará como un ejercicio de pensamiento crítico y situado.

Desde lo señalado enseñar a hacer Análisis de Discurso, y en particular Análisis de Discurso (ACD) representa un desafío especialmente complejo dentro del campo de la investigación cualitativa, ya que no se limita a transmitir herramientas técnicas, sino que exige una formación integral que combine análisis, teoría crítica y posicionamiento ético. A diferencia del análisis cualitativo general, el ACD implica interrogar cómo el lenguaje construye y reproduce relaciones de poder, naturaliza jerarquías y genera exclusiones. El ACD es que obliga a desnaturalizar el lenguaje como práctica social, tal como plantean autores como Fairclough (1992) y van Dijk (2003), lo cual exige habilidades complejas de análisis textual, intertextual y discursivo. Además, requiere una epistemología crítica que reconozca al investigador como sujeto situado, comprometido y no neutral. Implica, por lo tanto, formar en una actitud reflexiva que cuestione los propios marcos de interpretación. Se trata de enseñar a “leer el poder” en los textos, reconociendo lo que se dice, lo que se silencia y cómo se estructura el sentido común.

## El Análisis Crítico del Discurso (ACD)

El ACD es una vertiente del AD con orientación crítica y transformadora. Según Van Dijk (2016), se centra en cómo el lenguaje contribuye a reproducir el poder, la dominación y la desigualdad social. No se limita al análisis lingüístico, sino que estudia la interrelación entre texto, cognición y sociedad. Se trata, más que de un método, de una postura epistemológica y política.

Fairclough y Wodak (1997), caracterizan el ACD como una forma de acción social, históricamente situada e ideológicamente cargada. Prado (2011), lo define como un enfoque de denuncia y crítica de los discursos dominantes. Así, el ACD busca evidenciar cómo ciertas ideologías se presentan como sentido común, excluyendo o invisibilizando otras voces. Se ha aplicado en estudios sobre racismo, sexismo, discurso mediático, educación, entre otros (Pardo, 2007).

En el plano pedagógico, el ACD se alinea con la educación crítica y emancipadora, promoviendo una lectura activa y reflexiva del lenguaje. Forma ciudadanos capaces de cuestionar narrativas hegemónicas y comprender los efectos ideológicos del discurso.

## Principios metodológicos del ACD

A pesar de no existir un único método, el ACD se rige por principios comunes:

- Interdisciplinariedad: integra saberes de la lingüística, la sociología, la psicología social y los estudios culturales.
- Reflexividad: el analista reconoce su posición en el campo discursivo.
- Interés emancipador: se orienta a transformar las condiciones sociales que analiza.
- Contextualización crítica: Relaciona texto y contexto en múltiples niveles.
- Desnaturalización del sentido común: interroga la aparente neutralidad de los discursos dominantes.

## Etapas del análisis crítico del discurso

Neila Prado (2011), propone un esquema analítico dividido en cinco etapas:

- Selección del objeto discursivo: el problema debe ser socialmente relevante (ej. xenofobia en medios).

- **Contextualización sociohistórica:** se ubica el discurso en su entramado institucional y político.
- **Análisis textual:** se identifican metáforas, léxico, omisiones, presupuestos, entre otros.
- **Interpretación ideológica:** se revelan los intereses ideológicos y relaciones de poder que sostiene o desafía.
- **Evaluación crítica:** se analizan las consecuencias sociales del discurso y se plantean alternativas.

Este proceso busca construir interpretaciones consistentes y fundamentadas, que vinculen las estructuras textuales con prácticas sociales concretas.

### **El enfoque de Wodak y Meyer (2009)**

Estos autores sostienen que el ACD constituye una “familia de enfoques” con orientación crítica. Entre sus principios destacan:

- **Relación dialéctica entre discurso y contexto:** el discurso co-construye la realidad social.
- **Multidimensionalidad analítica:** se abordan niveles lingüísticos, pragmáticos y sociológicos simultáneamente.
- **Triangulación metodológica:** se combinan teorías, métodos y fuentes de datos para reforzar la validez interpretativa.
- **Rigor metodológico:** requiere transparencia, coherencia analítica, relevancia social y declaraciones explícitas del posicionamiento del investigador.

En términos de procedimiento al ACD debería ordenarse en las siguientes tres etapas.

- **Delimitación del objeto:** identificar discursos con potencial crítico (por ejemplo, políticas de género).
- **Construcción del corpus:** seleccionar textos relevantes en sus dimensiones textual, situacional e histórica (Wodak & Meyer, 2009).
- **Contextualización:** explorar las condiciones sociales que configuran el discurso (Van Dijk, 2016).

A esto se suma un conjunto de estrategias de análisis multinivel:

- **Análisis textual:** Léxico, sintaxis, metáforas, omisiones (Fairclough, Halliday, Van Dijk).

- Intertextualidad e interdiscursividad: Relación entre textos y géneros.
- Análisis pragmático-retórico: estrategias persuasivas, silenciamientos y posicionamientos enunciativos.
- Análisis ideológico: detección de valores implícitos, exclusiones o representaciones naturalizadas.

La interpretación final integra estos hallazgos en una lectura crítica del mundo social representado, y puede producir nuevas categorías teóricas emergentes.

- Finalmente se deben considerar los criterios de validación Wodak y Meyer (2009). proponen:
- Triangulación (de métodos, teorías y datos);
- Coherencia interpretativa (basada en evidencia);
- Reflexividad (posicionamiento del analista);
- Relevancia social (impacto transformador)
- Transparencia metodológica (registro claro del proceso analítico).
- Uso de apoyos. (fichas analíticas, matrices de categorías y cuadros comparativos como soportes del análisis)

Esta pluralidad de lineamientos y estrategias si bien son consistentes con la “familia de enfoques” (Wodak & Meyer, 2009), que constituye el ACD son muy difíciles ordenar como un procedimiento y aún más si propone ordenarlos de manera didáctica

Frente a esta complejidad el artículo escrito por Parker (1996), “Discurso, cultura y poder en la vida cotidiana” merece una consideración especial.

### **El aporte metodológico de Ian Parker**

El enfoque de Parker constituye una contribución destacada a la didáctica del ACD. Inspirado en el postestructuralismo y en Foucault, plantea que el discurso configura prácticas sociales, subjetividades e instituciones, incluso a través de textos cotidianos como un envase de pasta dental. Desde esta mirada, los textos son dispositivos ideológicos que organizan la experiencia y naturalizan formas de poder.

El valor del trabajo de Parker radica en que explicita un procedimiento analítico compuesto por 20 pasos, que funcionan secuencialmente y permiten la generación de productos intermedios en construcción de interpretaciones críticas.

Entre los pasos planteados por el autor destacan los siguientes por constituirse en una guía reflexiva:

- Transcripción y observación libre del texto.
- Identificación sistemática de sujetos y objetos.
- Detección de formas de habla y mundos posibles.
- Reconstrucción de relaciones entre sujetos y discursos.
- Identificación de contradicciones y solapamientos discursivos.
- Comparaciones intertextuales.
- Asignación de nombres a los discursos identificados.
- Análisis de cómo estos discursos definen objetos, naturalizan sentidos, reproducen o cuestionan instituciones, benefician o perjudican a actores sociales.

La estrategia de análisis de Parker permite mostrar cómo discursos aparentemente neutros refuerzan normas sociales, construyen subjetividades (como la figura del “niño sano” o del “padre responsable”) y legitiman instituciones como la medicina o la familia. Su enfoque combina agudeza analítica con una orientación crítica explícita, y resulta especialmente útil en contextos de enseñanza del ACD. Este texto y los pasos señalados por el autor será un insumo fundamental de la propuesta didáctica metodológica que se plante en este trabajo.

En síntesis, el análisis del discurso, y en particular su variante crítica, constituye una herramienta poderosa para comprender cómo el lenguaje configura el mundo social. Lejos de ser una técnica meramente textual, el ACD articula teoría crítica, metodología reflexiva y compromiso político. Por ello su enseñanza requiere no solo transmitir procedimientos, sino formar una actitud crítica frente al lenguaje, el poder y la ideología. En este sentido, el procedimiento planteado por Parker no solo una lectura plausible, reflexiva y situada de cómo los discursos en el lenguaje cotidiano reproducen estructuras ideológicas, sino que nos muestra como él en tanto investigador llega a dichas interpretaciones.

### **El andamiaje en la enseñanza: una estrategia clave para el aprendizaje**

En el contexto de las pedagogías centradas en el aprendizaje activo, colaborativo y situado, el andamiaje (scaffolding) ha emergido como una estrategia fundamental para promover el desarrollo de competencias en los estudiantes. Según Wood et al. (1976), el andamiaje consiste en el apoyo activo y ajustado que un experto ofrece a un aprendiz, con el objetivo de facilitar la realización de tareas inicialmente inaccesibles. Lejos de ser una técnica auxiliar, el andamiaje

constituye una forma de intervención pedagógica articulada desde los aportes de la psicología sociocultural, el constructivismo y la didáctica contemporánea.

El concepto de andamiaje encuentra su raíz en la obra de Lev Vygotsky (1978), particularmente en su noción de Zona de Desarrollo Próximo, definida como la distancia entre lo que una persona puede hacer por sí sola y lo que puede hacer con la ayuda de un otro más experimentado. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no es un proceso meramente individual, sino profundamente mediado por el entorno sociocultural y las interacciones con otros. El papel del adulto o del docente es, por tanto, facilitar el tránsito desde el desarrollo real al potencial, guiando la construcción del conocimiento sin sustituir la agencia del estudiante.

El término *scaffolding* fue introducido posteriormente por Wood et al. (1976), para describir ese conjunto de apoyos temporales que un experto ofrece a un aprendiz con el fin de ayudarlo a realizar tareas que todavía no puede ejecutar de manera autónoma. Esta metáfora del andamio alude a una estructura de soporte que se instala en las primeras fases de aprendizaje y que se retira progresivamente a medida que el sujeto se vuelve competente.

Uno de los elementos distintivos del andamiaje es su temporalidad. A diferencia de otras formas de ayuda permanente, el andamiaje está diseñado para ser transitorio: comienza con un alto nivel de apoyo que se reduce en la medida en que el estudiante gana autonomía (Díaz Maggioli, 2004). Este proceso se conoce como desvanecimiento gradual (*fading*), y tiene como finalidad evitar la dependencia del alumno y fomentar su autorregulación.

Otro aspecto central es la contingencia, es decir, la capacidad del docente para ajustar sus intervenciones de forma dinámica según las necesidades, errores o progresos del estudiante. Como señalan Hammond y Gibbons (2005), el andamiaje eficaz requiere una constante evaluación formativa del desempeño del alumno, de modo de ofrecer ayuda justa a tiempo.

Además, el andamiaje es interactivo: se construye en el marco de una relación dialógica donde el intercambio verbal, la negociación de significados y la co-construcción de conocimiento son esenciales. No se trata de un acto unilateral de enseñanza, sino de una colaboración que transforma a ambos participantes (Palincsar, 1998).

Para que el andamiaje cumpla su propósito de facilitar aprendizajes significativos, deben cumplirse ciertas condiciones básicas. En primer lugar, es imprescindible que el docente tenga un conocimiento claro del nivel actual de desarrollo del estudiante, así como de sus potencialidades. Esto exige una observación sistemática y una actitud de escucha activa. En segundo lugar, el andamiaje debe integrarse a tareas significativas y auténticas, en las que el estudiante reconozca un propósito y se involucre activamente. Como afirman Hammond y Gibbons (2005), el andamiaje es más efectivo cuando se articula

con actividades reales y contextos culturalmente relevantes. En tercer lugar, se requiere una colaboración activa por parte del aprendiz. El andamiaje no es una ayuda impuesta, sino un recurso negociado, que debe ser comprendido, aceptado y transformado por quien aprende. En este sentido, el andamiaje se diferencia de la enseñanza tradicional al promover la autonomía desde el inicio.

El andamiaje se ha implementado exitosamente en múltiples contextos educativos. En el trabajo con tutorías individualizadas, por ejemplo, permite ajustar la enseñanza a las necesidades de cada estudiante, favoreciendo la inclusión y la atención a la diversidad. También es útil en ambientes colaborativos, donde los estudiantes más avanzados pueden actuar como andamios para sus compañeros, en una lógica de tutoría entre pares (Donato, 1994).

Desde el punto de vista didáctico, el andamiaje también ha sido integrado en el diseño de secuencias didácticas que incluyen fases de modelamiento, práctica guiada y práctica independiente, tal como proponen Rosenshine y Meister (1994), en su enfoque de instrucción explícita.

El andamiaje guarda estrecha relación con otras nociones relevantes en pedagogía. En primer lugar, puede entenderse como una forma específica de mediación sociocultural, en el sentido planteado por Vygotsky, donde el otro actúa como puente entre el conocimiento socialmente elaborado y la internalización individual. También se vincula con el constructivismo, en tanto sostiene que el aprendizaje es una construcción activa del sujeto. Sin embargo, a diferencia del constructivismo más centrado en lo individual (como el de Piaget), el andamiaje resalta la dimensión social, colaborativa y dialógica del aprendizaje.

Por último, el andamiaje se articula con las teorías del aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991), que destacan la importancia del contexto, la práctica y la comunidad para la apropiación del saber. El andamiaje, en este marco, se sitúa dentro de comunidades de práctica donde el aprendizaje ocurre a través de la participación creciente en actividades significativas.

## **Andamiaje como herramienta para la enseñanza del Análisis Crítico de Discurso**

La estrategia de andamiaje pedagógico parece ofrecer una herramienta valiosa para abordar el desafío de enseñar el Análisis Crítico del Discurso (ACD) sin que lo técnico se sobreponga a lo crítico y reflexivo. El andamiaje —inspirado en la teoría sociocultural de Vygotsky— implica la mediación docente que permite a los estudiantes avanzar progresivamente en su zona de desarrollo próximo, a través de apoyos temporales y ajustados que se retiran a medida que logran autonomía (Wood et al., 1976).

Aplicado al contexto de enseñanza del ACD, el andamiaje permite combinar dos objetivos pedagógicos que, a primera vista, pueden parecer contradictorios: brindar estructura técnica sin rigidizar el pensamiento crítico.

Uno de los riesgos más comunes en la enseñanza del ACD es ofrecer desde el inicio un abordaje extremadamente teórico o crítico, sin mediaciones didácticas. Esto puede desorientar a estudiantes que aún no cuentan con herramientas analíticas. Aquí, el andamiaje permite secuenciar los aprendizajes partiendo de tareas accesibles—como el reconocimiento de recursos lingüísticos o estructuras argumentativas—hacia análisis más complejos sobre ideología, poder y dominación discursiva.

Por ejemplo, en una primera etapa se puede trabajar con ejercicios guiados que modelen cómo identificar presupuestos, pronombres o metáforas críticas en titulares de prensa. Luego, se puede avanzar hacia preguntas como: ¿qué actores son invisibilizados?, ¿qué relaciones de poder se legitiman?, ¿desde qué posición enuncia el texto? Esta progresión controlada evita que el ACD se reduzca a una técnica de “marcado de texto”, pero también impide que se vuelva inaccesible por exceso de abstracción.

Una enseñanza bien andamiada puede mostrar cómo los procedimientos técnicos (como codificar o mapear), no están reñidos con la crítica, sino que pueden funcionar como soportes para el pensamiento reflexivo. De este modo, el uso de matrices, segmentaciones o software de análisis no se presenta como un fin en sí mismo, sino como una herramienta que facilita ver relaciones ideológicas, naturalizaciones o jerarquías semióticas.

El andamiaje aquí actúa como mediación conceptual: ayuda a construir puentes entre los recursos analíticos y los marcos teóricos. Por ejemplo, el docente puede modelar cómo ciertas categorías críticas—como “heteronormatividad”, “blanquitud” o “colonialidad”—se pueden operacionalizar en el análisis de corpus discursivos, sin perder su densidad política ni su potencial crítico.

En lugar de enseñar el ACD como una receta metodológica que los estudiantes deben repetir, el andamiaje permite acompañar procesos de construcción de autonomía crítica. La estrategia consiste en ofrecer inicialmente más apoyo —por ejemplo, plantillas, guías de lectura, matrices interpretativas—, pero luego ir retirando esas ayudas para que el estudiante tome decisiones propias sobre qué mirar, cómo interpretar y cómo argumentar.

Esto permite sostener el objetivo central de enseñar análisis sin tecnificar: es decir, formar investigadores capaces de ejercer el juicio interpretativo, asumir posiciones éticas y reflexionar críticamente sobre los discursos, sin depender de pasos preestablecidos.

El andamiaje se basa en una pedagogía del diálogo, en la que el docente escucha, interviene y ajusta su acompañamiento según el momento y necesidad del estudiante. Esto resulta especialmente pertinente en el ACD, donde los estudiantes deben enfrentar textos que interpelan sus propias creencias, ideologías o posiciones subjetivas. Un andamiaje bien implementado permite contener la incertidumbre, ofrecer recursos sin imponer verdades, y construir colectivamente el sentido del análisis.

Además, permite trabajar desde los textos que circulan en la vida cotidiana de los estudiantes —noticias, discursos públicos, redes sociales— para, desde allí, generar inquietudes, preguntas críticas y análisis progresivamente más complejos. De este modo, el aprendizaje se vuelve significativo y situado.

Enseñar ACD implica necesariamente enseñar reflexividad: es decir, la capacidad de revisar los propios supuestos, reconocer el lugar desde el cual se interpreta, y pensar críticamente las relaciones entre saber, poder y lenguaje. El andamiaje puede incluir instancias de autoevaluación, bitácoras analíticas, discusiones colectivas y ejercicios de metacognición que ayuden a los estudiantes a pensarse como analistas y no solo como ejecutores de un método.

En conclusión, enseñar ACD sin caer en la tecnificación del análisis requiere de un equilibrio difícil entre orientación y autonomía, entre estructura y creatividad, entre técnica y crítica. La estrategia de andamiaje pedagógico permite sostener ese equilibrio, al ofrecer apoyos temporales que respetan los tiempos, los saberes previos y las posibilidades reales de los estudiantes, sin renunciar a los objetivos formativos de una educación crítica y transformadora. Así, la enseñanza del Análisis Crítico del Discurso podría utilizar un conjunto de técnicas que viabilicen y acompañar un proceso de transformación del pensamiento: uno en el que el lenguaje deja de ser un objeto neutro y se revela como campo de disputa, interpretación y poder.

## **El proceso de codificación de la Teoría Fundamentada y el análisis cualitativo**

La Teoría Fundamentada (TF) es una metodología de investigación cualitativa que busca generar teorías fundamentadas en los datos empíricos, en lugar de partir de marcos teóricos preconcebidos (Glaser & Strauss, 1967). Sus fundamentos teóricos básicos se nutren principalmente del interaccionismo simbólico, enfoque que sostiene que los individuos reaccionan ante los objetos sociales según los significados que les atribuyen, significados que emergen y se transforman constantemente en el proceso de interacción social (Román, 2004). Estos significados, una vez objetivados, se convierten en condicionantes

del comportamiento humano, otorgando a la interacción un rol central, lo que le acerca de manera significativa a las extraveritadas cualitativas de investigación.

Aunque el lenguaje no es tratado de forma explícita como objetos de estudio en la TF, esta metodología otorga una importancia crucial a las interacciones y a los datos textuales. Las transcripciones de entrevistas, las notas de campo y documentos como libros y periódicos constituyen el insumo principal para el análisis. Por lo tanto, la TF se aplica con especial eficacia al análisis de textos, lo que permite una aproximación profunda a los significados construidos socialmente (Román, 2004).

Desde una perspectiva metodológica, la TF se caracteriza por una serie de estrategias de investigación que definen su enfoque inductivo. Se concibe el caso individual como unidad de análisis independiente, desde el cual se formulan conceptos que explican las circunstancias específicas del fenómeno en estudio. Asimismo, la TF valora la continuidad entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico, al asumir que ambos comparten estructuras similares, y que las experiencias de la vida diaria pueden ser una fuente valiosa para construir teorías (Román, 2004). Además, mantiene una apertura teórica constante: no se adscribe a teorías inamovibles, sino que desarrolla términos, categorías e hipótesis que deben demostrar reiteradamente su capacidad para describir y explicar la realidad social (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990).

En cuanto a la recolección de datos y el muestreo, la TF se caracteriza por no depender de un método único para la recolección de información, sino que puede recurrir a la observación, entrevistas en profundidad, análisis de documentos u otros medios, según lo requiera el fenómeno de estudio. Una de sus particularidades es que la recolección de datos no se concibe como una fase cerrada previa al análisis, sino como un proceso simultáneo y cíclico, en el que el análisis orienta la recolección y viceversa (Strauss & Corbin, 1990, 1991).

Un concepto clave en la TF es el muestreo teórico, definido como el proceso de seleccionar datos guiado por el modelo teórico emergente. En las etapas iniciales, cuando aún no se esboza una teoría, la selección de participantes o situaciones se basa en el conocimiento previo del investigador o en el sentido común. A medida que avanza el análisis, el muestreo se ajusta para explorar en profundidad las categorías emergentes y maximizar su poder explicativo (Román, 2004). En este contexto, Glaser y Strauss (1967), introdujeron la idea de sensibilidad teórica, es decir, la capacidad del investigador para identificar lo relevante en los datos y otorgarle significado en función del fenómeno estudiado. El proceso de recolección finaliza cuando se alcanza la saturación teórica, momento en que los datos dejan de aportar información nueva a las categorías ya construidas, indicando que la teoría emergente ha alcanzado un nivel suficiente de densidad conceptual (Román, 2004).

En suma, la TF combina un sólido marco teórico basado en el interaccionismo simbólico con una metodología flexible y reflexiva, que permite construir teorías directamente a partir de la realidad empírica. Su énfasis en el análisis simultáneo y en el muestreo teórico proporciona una vía para comprender fenómenos sociales en su complejidad, integrando significados, interacciones y contextos en una teoría emergente fundamentada.

## Procedimientos de Codificación en la Teoría Fundada

La codificación constituye el procedimiento analítico central dentro de la TF, ya que permite transformar los datos empíricos en conceptos y categorías que conforman una teoría emergente. A diferencia del análisis meramente descriptivo, la TF tiene como finalidad desarrollar modelos explicativos densos y complejos, que representen fielmente los fenómenos sociales observados (Román, 2004). Este proceso se basa en la interpretación reflexiva y sistemática de los datos recolectados, implicando su fragmentación, conceptualización y reorganización en función de significados cada vez más abstractos.

El proceso de codificación en TF se estructura en tres tipos de codificación complementarios, que no necesariamente ocurren de forma secuencial, pero que permiten avanzar desde una descripción inicial hasta una explicación conceptual profunda:

Tabla 2. Tipos de codificación de la Teoría Fundamentada

<p><b>Codificación Abierta</b></p>	<p>Es la etapa inicial, de carácter descriptivo. Aquí se fragmenta el texto en unidades mínimas de sentido (palabras, frases, párrafos) a las que se les asignan conceptos. Luego, estos conceptos se agrupan en categorías de mayor abstracción, representando fenómenos centrales del estudio. Cada categoría se desarrolla a través de sus propiedades (atributos) y dimensiones (continuos de variación). Por ejemplo, una categoría como “confianza” podría tener como propiedades la frecuencia del contacto y la reciprocidad, y como dimensiones, niveles que van desde la desconfianza total hasta la confianza plena (Strauss &amp; Corbin, 1990). En esta fase también se elaboran memos que documentan el proceso interpretativo.</p>
<p><b>Codificación Axial</b></p>	<p>Esta etapa tiene un propósito explicativo. A través del paradigma de codificación, los datos previamente fragmentados se vuelven a articular, estableciendo relaciones entre las categorías y sus subcategorías. El paradigma incluye cinco elementos fundamentales: Condiciones causales, Contexto, Condiciones intervinientes, Estrategias de acción/interacción y Consecuencias. La codificación axial permite así comprender los procesos sociales en su complejidad, desde sus orígenes hasta sus efectos (Román, 2004).</p>

**Codificación Selectiva**

Representa el nivel más abstracto y sintético del análisis. Su objetivo es identificar la categoría central, es decir, aquel fenómeno clave que articula a todas las demás categorías y otorga coherencia a la teoría emergente. Este paso implica construir un relato explicativo en torno al fenómeno central, desarrollar una línea argumentativa conceptual y validar las relaciones establecidas con evidencia empírica. Finalmente, se completan las categorías aún poco desarrolladas, a través de nueva codificación o incluso nueva recolección de datos (Strauss & Corbin, 1991).

Fuente: elaboración propia

Finalmente, se completan las categorías aún poco desarrolladas, a través de nueva codificación o incluso nueva recolección de datos (Strauss & Corbin, 1991).

El proceso de codificación está guiado por varios principios metodológicos fundamentales: a) Se concibe como una práctica de interpretación, no como un ejercicio mecánico. Por tanto, los procedimientos descritos deben aplicarse con flexibilidad, adaptándose a las particularidades del fenómeno estudiado. b) Una herramienta clave en este proceso es el uso constante de preguntas analíticas, que ayudan a detectar patrones, establecer relaciones y generar nuevas hipótesis. Además, c) el análisis requiere un constante equilibrio entre pensamiento inductivo y deductivo, es decir, entre la generación de categorías desde los datos y la formulación de hipótesis que las vinculen entre sí (Román, 2004; Strauss & Corbin, 1990).

Otro elemento esencial en el proceso es la sensibilidad teórica, entendida como la capacidad del investigador para percibir lo relevante en los datos, construir conceptos significativos y relacionarlos de manera creativa. Esta sensibilidad se desarrolla tanto a través del conocimiento teórico previo como de la experiencia práctica en la investigación (Glaser & Strauss, 1967).

En síntesis, la codificación en Teoría Fundamentada no se limita a describir lo que dicen los datos, sino que busca construir una explicación teóricamente fundamentada sobre los procesos sociales observados. A través de un trabajo progresivo de conceptualización, categorización y validación, el investigador construye una teoría que emerge desde los datos y que es capaz de explicar, con profundidad y rigor, los fenómenos estudiados.

El procedimiento de codificación propuesto por la Teoría Fundamentada, dada su sistematicidad, flexibilidad, recursividad y reflexividad, se constituirá como una piedra angular del proceso de andamiaje para el aprendizaje del Análisis Crítico de Discurso que se propone en este trabajo.

## Propuesta de estrategia de andamiaje para el aprendizaje del Análisis Crítico de Discursos

Considerando que la enseñanza del Análisis Crítico de Discurso supone la necesidad de entregar lineamientos claros para que los estudiantes puedan incursionar en el ejercicio de este tipo de análisis, pero también el riesgo que supone convertir el análisis en una serie de pasos estandarizados que limiten o resten a su capacidad interpretativa crítica, se propone una pauta de desarrollo procedimental para el ACD orientada a la obtención de resultados propios de este tipo de análisis, pero que a la vez le permite al estudiante ubicarse a sí mismo como interprete en una postura crítica desde donde hacer preguntas abiertas y tomar decisiones situadas durante todo el proceso investigativo.

Los principios que orientan la estrategia son los siguientes:

**a. Las formas de hacer inducen formas de pensamiento que dan coherencia y permiten ajustar esas formas de hacer:**

La relación dinámica entre el “hacer” y el “pensar” ha sido abordada por enfoques como la fenomenología, el pragmatismo, la teoría de la práctica y la sociología del conocimiento. Autores como Pierre Bourdieu (1990), sostienen que el *habitus* —esquema de disposiciones interiorizadas a través de la práctica social— muestra cómo las acciones recurrentes generan estructuras de pensamiento que orientan nuevas acciones. En esta perspectiva, las formas de hacer no son meros reflejos de ideas previas, sino que configuran modos de pensar y percibir la realidad, que a su vez retroalimentan y ajustan la práctica. Desde una mirada pragmatista, John Dewey (1938), plantea que el conocimiento surge en la experiencia, en la interacción práctica con el entorno. Pensar no es una actividad desligada del hacer, sino una forma de resolver problemas surgidos en la acción, generando procesos reflexivos que transforman y reconfiguran las formas de hacer. Así, el pensamiento se convierte en una mediación práctica que orienta la acción futura. Por su parte, la fenomenología de Maurice Merleau-Ponty (1945), enfatiza el papel del cuerpo y la percepción en la constitución del conocimiento. Las acciones incorporadas, como modos de hacer aprendidos, configuran un “saber práctico” que da sentido al mundo vivido y que sólo puede comprenderse desde la experiencia. Es decir, las formas de hacer no sólo expresan una racionalidad previa, sino que inducen formas de pensamiento que dotan de coherencia a las acciones y posibilitan su transformación en prácticas consolidadas, con sentido socialmente compartido y capacidad de adaptación reflexiva. Esta retroalimentación entre acción y pensamiento es clave para comprender cómo se construye el conocimiento en contextos sociales.

**b. El proceso de codificación propuestos por la Teoría Fundamentada permite pasar de un nivel de análisis textual a uno de nivel conceptual de manera secuencial y lógica, pero a la vez flexible y dinámica**

Cómo se ha señalado en el apartado respectivo la Teoría Fundamentada (Grounded Theory), desarrollada por Glaser y Strauss (1967), propone una metodología inductiva que permite construir teoría a partir del análisis sistemático de datos cualitativos. Su proceso de codificación es central, ya que posibilita pasar de un análisis textual a uno conceptual mediante un enfoque secuencial y lógico. Este proceso incluye la codificación abierta, donde se identifican conceptos emergentes; la codificación axial, que organiza las relaciones entre categorías; y la codificación selectiva, que integra dichas categorías bajo un marco teórico central (Strauss & Corbin, 2002). Aunque secuencial, el procedimiento es flexible y dinámico, permitiendo la constante revisión y ajuste según el avance del análisis (Charmaz, 2006). La codificación en la Teoría Fundamentada no es solo una técnica de análisis, sino una estrategia reflexiva que transforma los datos empíricos en categorías significativas. Así, se facilita la generación de conocimiento contextualizado, conceptual y teóricamente sustentado (Corbin & Strauss, 2015).

**c. La propuesta analítico-metodológica de Parker (1996), para el Análisis Crítico de Discurso ordena el proceso de análisis en términos de la interpretación secuencial de productos intermedios del análisis que se van articulando hasta lograr la identificación, descripción y análisis de los efectos de los discursos comprometidos en los textos**

En “Discurso, cultura y poder en la vida cotidiana”, Ian Parker (1996), propone una estrategia metodológica para el ACD que concibe el discurso como una práctica social imbricada en relaciones de poder. En su obra *Discurso, cultura y poder en la vida cotidiana*, plantea un enfoque secuencial que guía el análisis desde niveles descriptivos hacia una interpretación crítica de los efectos sociales del lenguaje. El aporte metodológico central de Parker radica en la organización del análisis mediante productos intermedios, como segmentaciones textuales que permiten la identificación de sujetos, objetos, contextos y relaciones, que se articulan progresivamente de menor a mayor complejidad. Esta secuencia metodológica permite identificar formaciones discursivas, describir sus estructuras y analizar cómo configuran subjetividades o sostienen relaciones de poder. Aunque estructurada de forma lógica, la propuesta conserva un carácter flexible y reflexivo, adaptándose a los contextos y objetivos de cada investigación. Así, el enfoque de Parker no solo identifica discursos presentes en los textos, sino que también permite comprender sus efectos sociales y políticos desde una mirada crítica.

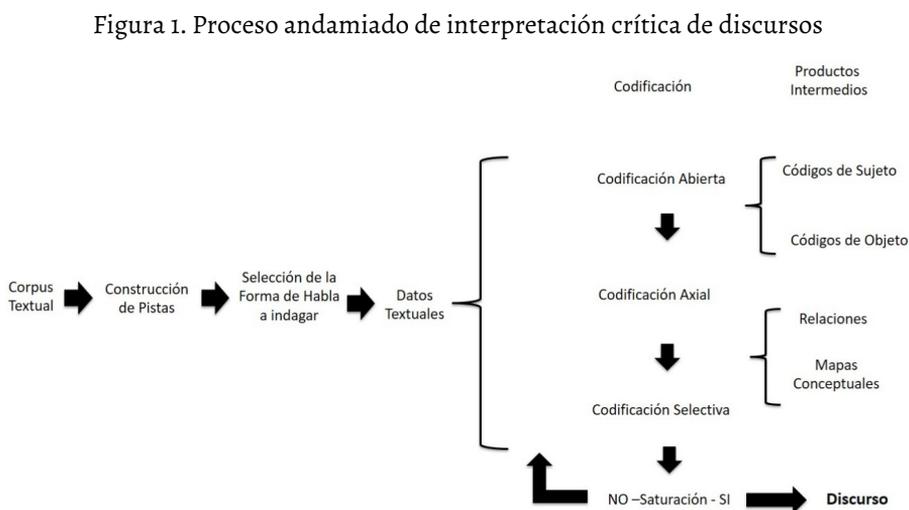
A partir de esto se propone una estrategia para la enseñanza del Análisis Crítico del Discurso en que los estudiantes deberá enfrentar el análisis desde una única pregunta estratégica que será:

**¿Cuáles son las relaciones sociales o las visiones de mundo que resultan reproducidas y cuestionadas en el corpus textual analizado?**

Para construir una respuesta a esta pregunta los estudiantes tendrán primero que definir de manera inductiva ciertas pistas de interpretación desde la lectura del texto analizado. Estas pistas estarán constituidas por las distintas formas de habla que pueden identificarse en el texto. Cada forma de habla identificada funcionará como una tesis interpretativa de un discurso que deberá buscar en el propio texto evidencias de su forma de comprender el mundo, su funcionamiento y mecanismos de reproducción. El producto de esto será la identificación y descripción de los discursos que se pueden evidenciar de manera fundamentada en el texto analizado.

La experiencia de enseñanza aprendizaje que se ha tenido en el desarrollo de esta estrategia da cuenta de que el seguir este procedimiento de manera grupal salvaguarda de mejor manera la dimensión reflexiva y política del análisis pues tensiona las pociões personajes demandando, pero a la vez permitiendo la construcción expresa de una posición grupal desde donde interpretar.

La lógica del proceso propuesto se puede observar en la siguiente gráfica de flujo:



Fuente : elaboración propia

La idea de Parker (1996), de definir pasos que tienen objetivos intermedios, el cumplimiento de estos se pueden entender como productos que sirven como medios de seguimiento del proceso de análisis, es decir como puntos de inflexión que permiten explicitar y por tanto reflexionar sobre las interpretaciones que se está realizando.

La lógica secuencial del proceso con sus respectivos productos y medios se puede observar en la siguiente tabla:

Se asume que previo al ejercicio de análisis los estudiantes han seleccionado el corpus textual de acuerdo los objetivos específicos y al marco metodológico de la investigación que realiza o en su defecto el corpus textual ha sido proporcionado por el docente para este fin.

Tabla 3. Pasos del proceso de análisis andamiado propuesto

Paso	Proceso	Medio	Producto
1	Explorar detalladamente el texto buscando formas de habla distintivas.	Lectura y análisis crítico	Definición de claves de lectura respecto a posibles formas de habla presente en el corpus.
2	Seleccionar aquella o aquellas formas de hablas que puedan ser más productivas respecto a los objetivos de la investigación.	Discusión grupal	Identificación de las formas de habla que serán abordadas en el análisis.
3	Buscar y describir detalladamente a los sujetos, sean individuales, sociales o institucionales, que aparecen en el texto.	Codificación Abierta	Definición de los códigos de sujetos y selección de las citas que fundamentan cada código. <sup>1</sup>
4	Buscar y describir detalladamente a los objetos, es decir, todo aquello sea material o conceptual, con los que los sujetos se relacionan o son relacionados en el texto.	Codificación Abierta	Definición de los códigos de objetos y selección de las citas que fundamentan cada código. <sup>2</sup>
Punto de control 1: En este momento del análisis se deben propiciar instancias de presentación resultados parciales, retroalimentación de pares, supervisión, o ajuste. El proceso siguiente se realiza para cada forma de habla seleccionada			

1 En el caso de esta estrategia para realizar Análisis Crítico de Discurso la cantidad de citas (su fundamentación) no dice relación necesariamente con la importancia o centralidad del código dentro del análisis.

2 En el caso de esta estrategia para realizar Análisis Crítico de Discurso la cantidad de citas (su fundamentación) no dice relación necesariamente con la importancia o centralidad del código dentro del análisis.

Paso	Proceso	Medio	Producto
5	<p>Identificar lo que cada objeto o sujeto comunica dentro del conjunto de reglas implícitas del texto. También implica reconstruir los derechos y responsabilidades asignados a los sujetos principales, así como las relaciones que los vinculan y las posiciones que ocupan dentro de esas redes. Estos se graficarán como líneas que unirán sujetos y objetos entre sí. Cada línea tendrá un nombre que especifique el tipo de relación u una flecha indicando el sentido de esta.</p>	Codificación Axial (orientada a identificar relaciones de poder)	Mapa o mapas conceptuales que interpretan relaciones complejas presentes entre sujetos y objetos en cada forma de habla.
<p>Punto de control 2: En este momento del análisis se deben propiciar instancias de presentación resultados parciales, retroalimentación de pares, supervisión, o ajuste de los mapas conceptuales.</p>			
6	<p>Reconocer las diversas concepciones de mundo que conviven en el texto, con el fin de explorar cómo cada discurso organiza la realidad, respondiendo a las objeciones del texto y a las normas culturales implícitas que las sostienen. Además en este punto analizaremos los contrastes entre las diferentes formas de habla, prestando especial atención a las tensiones, contradicciones y coincidencias entre las voces que aparecen en el texto.</p>	Revisión de los mapas conceptuales	<p>Texto interpretativo ubicado bajo cada mapa conceptual que busca describir la forma de habla como discurso. Es decir, que a mundo social “pertenece” y qué lo caracteriza.</p> <p>Si la interpretación que se hace en este paso requiere mayor solidez, profundidad o evidencia se deben volver sobre el proceso de codificación y para agregar densidad al mapa conceptual. Este proceso se debe entender como recursivo hasta poder “saturar”<sup>3</sup> el discurso.</p>
7	<p>Elegir en base la interpretación que se hace del mapa conceptual el nombre más adecuado para cada discurso.</p>	Lectura y ajuste del mapa conceptual y el texto interpretativo	Versiones finales de los mapas conceptuales de forma que representen los discursos identificados
<p>Punto de control 3: En este momento del análisis se deben propiciar instancias de presentación resultados parciales, retroalimentación de pares, supervisión, o ajuste la capacidad explicativa de los discursos descritos. La verosimilitud y la coherencia con el texto es crucial en este punto.</p>			

3 Se refiere al punto del análisis en el que la recolección de nuevos datos ya no aporta información novedosa o relevante para el desarrollo de las categorías teóricas (Glasser y Strauss, 1967). En la Teoría Fundamentada la saturación está ligada al proceso de Muestreo Teórico que permite ir agregando nuevos textos al análisis hasta alcanzar el punto de saturación. Sin embargo, en esta propuesta, si bien nada obsta a que agreguen nuevos textos, la noción de saturación está vinculada volver sobre el proceso de codificación en la búsqueda de nuevos sujetos, objetos o relaciones que van siendo relevantes en la medida que se comienzan a estructurar los discursos.

Paso	Proceso	Medio	Producto
8	Atender a las relaciones de poder en que están insertos los discursos identificados. Es decir, describir la forma en que estos reproducen o desafían concepciones dominantes, así como sus potenciales transformaciones y proyecciones futuras. Esto supone, por una parte, describir cómo estos discursos operan en la construcción de sentido, naturalizando las realidades a las que se refieren y definiendo los objetos sobre los cuales hablan; por otra parte, y describir como estos discursos reproducen instituciones sociales, pero también cuáles cuestionan o subvierten. Finalmente, identificar a los sujetos que se benefician de estos discursos e instituciones, y aquellos que resultan afectados o excluidos por su funcionamiento. (Parker, 1996)	Reflexión crítica en torno a los efectos e interacciones de las formas de ver la realidad que se han identificados	Redacción de los resultados del análisis en términos de identificar y caracterizar los discursos implicados, describir sus funcionamiento y consecuencias sobre las relaciones sociales.
9	Sintetizar identificando las relaciones sociales y/o visiones de mundo que resulta favorecidas y cuestionadas en los discursos analizados y revisando su relación con los objetivos de investigación.	Reflexionar críticamente respecto a cómo los resultados obtenidos se articulan con los objetivos de investigación.	Redacción de conclusiones

Fuente: elaboración propia

Se considera que cada uno de los pasos de esta estrategia requiere de la toma de posición de los estudiantes frente a aquello que están analizando y su contexto. Así, ésta guía de procedimiento reclama de manera sistemática la reflexión crítica que el modelo de análisis requiere. Esto se ve reforzado y profundizado con el trabajo docente y la reflexión colectiva que suponen los cuatro puntos de control señalados en la tabla.

### Experiencia de implementación

Esta estrategia de andamiaje para la enseñanza del Análisis Crítico de Discurso bien desarrollándose paulatinamente hace unos 10 años en los cursos de Análisis Cualitativo de Datos. La experiencia en su puesta en práctica se considera auspiciosa dado que se ha observado que durante el proceso los estudiantes logran generar un soporte de prácticas concretas sobre las cuales se viabilizan reflexiones críticas propias del ACD, pero además esa reflexión grupal resulta un

terreno fértil para la incorporación de orientaciones analíticas más conceptuales como los señalados en la sección II de este texto. Con esto los propios estudiantes reconocen que han logrado complejizar su mirada sobre los textos y propuesto interpretaciones que no pensaron posibles antes del análisis.

Es deseable que para el abordaje de la enseñanza del Análisis Crítico de Discurso los estudiantes hayan revisado e incorporado en cursos o momentos anteriores al menos fundamentos teóricos del Análisis de Discurso y de la Teoría Fundamentada.

Por otra parte, esta matriz se ha trabajado con distintos apoyos en procesos docentes como tablas de codificación o uso de software para análisis cualitativo como Atlas.ti y Nvivo, y se adecua fácilmente a cualquiera de ellos dado que comparte la lógica básica de los análisis cualitativos que interpretan conceptos desde corpus textuales y ordenan sus hallazgos en diagramas o mapa conceptuales.

Finalmente, se ha observado también que aquellos estudiantes que trabajaron con esta estrategia en el curso de análisis cualitativo de datos, y que luego abordan sus trabajos de tesis de grado desde el Análisis Crítico de Discurso no requieren de seguir el paso a paso el proceso aquí descrito, sino que construyen sus propias vías en base a los marcos epistemológicos y teóricos que les hacen mayor sentido, sin perder los rasgos esenciales del enfoque. Es por ello que se considera que esta estrategia de andamiaje funciona adecuadamente, pues una vez alcanzado el objetivo de aprendizaje el andamiaje ya no es requerido para desarrollar dicha práctica.

## Referencias

- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.
- Becker, H. S. (2009). *Trucos del oficio: Cómo conducir su investigación cualitativa*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (1996). *El oficio de sociólogo: Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI Editores.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Butler, J. (1997). *Excitable speech: A politics of the performative*. Routledge.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Correa, H., & Sosa, M. (2013). *Enseñanza del análisis cualitativo en Ciencias Sociales. Ponencia presentada en las X Jornadas de Sociología: 20 años de pensar y repensar la sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43–63.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. Henry Holt and Company.
- Díaz Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development*. ASCD.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf, & G. Appel, (eds.). *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33–56). Ablex.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis*. Longman.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Gallimard.
- Foucault, M. (1976). *La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1977). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Prentice-Hall.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Polity Press.

- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.
- González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Cengage Learning.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Edward Arnold.
- Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6–30.
- Iñiguez, L. (Ed.). (2006). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. UOC.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Martín Rojo, L. (2001). *Los discursos del paro. El debate social en los medios*. CIS.
- Merleau-Ponty, M. (2005). *Fenomenología de la percepción*. Ediciones Península.
- Minayo, M. C. (2004). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. Hucitec.
- Palincsar, A. S. (1998). Keeping the metaphor of scaffolding fresh—A response to C. Addison Stone's "The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities". *Journal of Learning Disabilities*, 31(4), 370–373.
- Pardo, M. L. (2007). *Análisis crítico del discurso: conceptualización y desarrollo*. Universidad Central de Venezuela.
- Parker, I. (1992). *Discourse dynamics: Critical analysis for social and individual psychology*. Routledge.
- Parker, I. (1996). Discurso, cultura y poder en la vida cotidiana. En A. Gordo-López, & J. L. Linaza, (eds.). *Psicología, discurso y poder: Metodologías cualitativas, perspectivas críticas* (pp. 79–92). Visor.
- Potter, J. (1998). *Frases de combate. El discurso cotidiano y la construcción de hechos*. Paidós.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. Sage.
- Potter, J., Wetherell, M., Gill, R., & Edwards, D. (1990). Discourse – noun, verb or social practice? *Philosophical Psychology*, 3(2), 205–217.
- Prado, N. (2011). *Cómo hacer análisis crítico del discurso*. Universidad de Los Lagos.
- Román, J. A. (2004). *Material de trabajo: Taller de Investigación Cualitativa I*. Escuela de Psicología, Universidad Alberto Hurtado.
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479–530.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1991). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.

- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher–student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296.
- Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Athenea Digital*, 1(1), 1–23.
- Van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and Context: A Sociocognitive Approach*. Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. A. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 203–222. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2009). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.

## Critical Discourse Analysis: a didactic strategy for its approach

## Análise Crítica do Discurso: uma estratégia didática para sua abordagem

Ismael Alfonso Muñoz Henríquez

Universidad Central de Chile | Santiago de Chile | Chile

<https://orcid.org/0000-0001-5841-305X>

Ismael.munoz@ucentral.cl

imugnozh@gmail.com

Lic. Sociología y Mag. Psicología Comunitaria. 25 años de experiencia docente en pre y postgrado en Epistemología, Psicología Social Comunitaria, y Metodologías de la Investigación Científica. Investigaciones en Salud Mental, Migración y Racismo. Docente departamento Formación Transversal en Salud de la Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud de la Universidad Central de Chile.

### Abstract

This article explores the challenges and opportunities of teaching Critical Discourse Analysis (CDA) in university context by integrating qualitative methodological approaches with pedagogical principles of scaffolding. It argues that CDA requires not only technical skills but also an ethical, political, and epistemological stance toward language and power. Through a review of frameworks such as Grounded Theory and Parker's analytical model, the article proposes a sequential didactic design that guides students from initial corpus reading to the critical construction of discourses, including intermediate phases such as open, axial, and selective coding, the development of conceptual maps, and the identification of power relations. The approach fosters a reflective, situated research practice that recognizes the researcher as an active subject in knowledge production. The article emphasizes the need to denaturalize language and reveal how discourses reproduce or challenge social structures. Finally, it proposes a formative strategy that combines analytical practice, critical reflection, and ethical positioning in the teaching of discourse analysis.

Keywords: Social research; Critical discourse analysis; University teaching; Pedagogical scaffolding; Grounded theory.

### Resumo

Este artigo explora os desafios e as oportunidades do ensino de Análise Crítica do Discurso (ADC) em contextos universitários, articulando abordagens metodológicas qualitativas com princípios pedagógicos de sustentação. Argumenta que a ADC requer não apenas habilidades, mas também uma postura ética, política e epistemológica em relação à linguagem e ao poder. Por meio de uma revisão de propostas como a Teoria Fundamentada nos Dados e o modelo analítico de Parker, propõe-se um desenho didático sequencial que guia os alunos desde a leitura inicial do corpus até a construção crítica dos discursos, passando por fases intermediárias como a codificação aberta, axial e seletiva, a elaboração de mapas conceituais e a identificação de relações de poder. A abordagem promove uma prática reflexiva situada, reconhecendo o pesquisador como sujeito ativo na produção do conhecimento. Ressalta-se a importância de desnaturalizar a linguagem e destacar como os discursos contribuem para a reprodução ou transformação das estruturas sociais. Por fim, propõe-se uma estratégia de formação que combina prática analítica, reflexão crítica e postura ética no ensino de análise discursiva.

Palavras-chave: Pesquisa social; Análise Crítica do Discurso; Docência universitária; Andaimos pedagógicos; Teoria Fundamentada.