LAS ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE GRUPOS SOCIALES EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA EN RELACIÓN CON LA ESCRITURA ACADÉMICA EN SITUACIONES DE BILINGÜISMO E INTERCULTURALIDAD

JAVIER HERNANDO REYES RINCÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA
Bogotá, 2011

LAS ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE GRUPOS SOCIALES EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA EN RELACIÓN CON LA ESCRITURA ACADÉMICA EN SITUACIONES DE BILINGÜISMO E INTERCULTURALIDAD

JAVIER HERNANDO REYES RINCÓN
448169

Trabajo de grado presentado para optar al título de Magister en Lingüística

DIRIGIDO POR:
WILLIAM ENRIQUE SÁNCHEZ AMEZQUITA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA
Bogotá, 2011

Nota de aceptación:

_____
_____
_____

_____
Firma de presidente del jurado

_____
Firma del jurado

_____
Firma del jurado

Ciudad y Fecha_____

A Lilú y a Sergio, a Ricardo y Ruth
Agradecimientos a Doris Santos y a William Sánchez

Contenido

Introducción 9

1. Marco referencial 12

1.1 La disciplina: El análisis crítico del discurso (ACD) 12

1.2 El objeto de estudio del ACD 15

1.3 Las tareas o interrogantes del ACD 20

1.4 Criterios de adecuación 21

1.5 Marco Teórico y Conceptual 23

1.5.1.2 La Geopolítica de la Escritura Académica 34

1.5.2 El Bilingüismo: Diversas Perspectivas De Definición 37

1.5.3 La Interculturalidad 40

1.6 Marco metodológico. 42

2. Objeto de la investigación 47

3. El Problema 48

3.1 Presentación 48

3.2 El interrogante: 54

3.3 Justificación del problema 55

4. El método específico 62

5. La solución 74

5.1 Análisis discursivo de las entrevistas 74

5.2 Hipótesis: las estrategias discursivas de los sujetos entrevistados 74

5.2.1 Primera estrategia discursiva: representación de las realidades- la caracterización de un término 106
5.2.2 Segunda estrategia discursiva: representación de eventos - el uso de las formas verbales conjugadas 115
5.2.3 Tercera estrategia discursiva: Caracterización de las realidades- El uso de intensificadores y adverbios 130
5.2.4 Cuarta estrategia discursiva: Sistemas de relaciones lógicos - Los articuladores lógicos 132
6. Conclusiones 136
Bibliografía 143

TÍTULO EN ESPAÑOL:

LAS ESTRATEGIAS DISCURSIVAS DE GRUPOS SOCIALES EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA EN RELACIÓN CON LA ESCRITURA ACADÉMICA EN SITUACIONES DE BILINGÜISMO E INTERCULTURALIDAD.

TÍTULO EN INGLÉS:

DISCURSIVE STRATEGIES OF SOCIAL GROUPS AT THE UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA IN RELATION TO ACADEMIC WRITING SITUATED IN BILINGUAL AND INTERCULTURAL CONTEXTS.

Resumen

Este trabajo se enmarca dentro de un proyecto de investigación macro titulado *La escritura académica en situaciones de bilingüismo e interculturalidad* que se lleva a cabo en tres universidades de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Distrital. El objetivo de este trabajo es identificar las estrategias discursivas de los estudiantes y profesores de la Universidad Nacional de Colombia en relación con la escritura académica en situaciones de bilingüismo e interculturalidad. Para lograrlo se hizo un análisis de las estrategias lingüísticas empleadas por 5 sujetos entrevistados dentro de la perspectiva del análisis crítico del discurso. Los resultados permitieron identificar 4 grandes estrategias: la representación de las realidades a partir de la caracterización de un término, la representación de eventos a partir del uso de las formas verbales conjugadas, la caracterización de las realidades a partir del uso de intensificadores y adverbios y por último la relación lógica de los eventos a partir de los articuladores lógicos. El marco metodológico y teórico está conformado principalmente por las propuestas de Wodak y Meyer (2001) y de Fairclough (2003a – 2003b). El trabajo permite concluir que la escritura académica en el contexto universitario se destaca por su carácter colonial, ésta se "instrumentaliza" para excluir al otro y para demostrar la superioridad de la cultura dominante. En este sentido la escritura es violenta, ya que no reconoce las diferentes formas de comprender las realidades del mundo que nos rodea.

Palabras clave: bilingüismo, interculturalidad, escritura académica, análisis crítico del discurso

FIRMA DEL DIRECTOR: _____
Autor: Javier Hernando REYES RINCON

Abstract

This research study is part of a major research project entitled *Interculturally and bilingually-situated academic writing* carried out in three higher education institutions in Bogotá (Colombia): Universidad Nacional de Colombia, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Distrital. The research study we are reporting looks into the identification of teachers‘ and students‘ discursive strategies at Universidad Nacional de Colombia in relation to academic writing situated in bilingual and intercultural contexts. The study conducted interviews to 25 research participants and focuses the anlaysis especifically on 5 focal interviews via Critical Discourse Analysis lenses. Findings evolve around 4 major discursive strategies: representation of realities based on a specific lexical term, events representation rooted in the conjugation of verbal forms, use of intensifiers and advervial forms to characterize realities and, lastly, events logic intertwining through logic connectors. The study‘s methodological and theoretical frameworks are grounded on Wodak‘s and Meyer‘s (2001) and on Fairclough‘s (2003a – 2003b) proposals. The conclusion discusses the colonial character academic writing has in higher education as writing practices are _intrumental‘ and exclude the _other‘. This evidences cultural supremacy and dominance. Based on this interpretation, this research study argues that academic writing is violent as different ways of comprehending realities are not recognized.

Keywords: bilingualism, intercultural, academic writing, critical discourse analysis.

Introducción

La situación actual de discriminación que viven los estudiantes indígenas bilingües y pertenecientes a diferentes comunidades étnicas al ingresar al sistema de educación universitario, es el motivo principal de la formulación del proyecto general dentro del que se enmarca este trabajo de tesis. Esta discriminación, no solamente se ve reflejada en el contexto universitario. Es bien conocido por todos el hecho de que las comunidades indígenas sufren actualmente por la falta de acceso al sistema de salud y al sistema educativo –o lo que es peor, debido a la falta de comprensión acerca de sus prácticas médicas y de sus concepciones sobre la educación, intentamos incluirlos en nuestros sistemas de salud y de educación que están lejos de adaptarse a sus verdaderas necesidades- es decir, existe una discriminación a partir del momento en el que no queremos comprender las particularidades de su cultura.

Hasta este punto, es cierto que la formulación del hecho problemático de nuestro trabajo de tesis puede ser muy general. Más específicamente, se busca aquí identificar y caracterizar las situaciones de discriminación ligadas al proceso de escritura académica en el contexto universitario actual, teniendo en cuenta que, desde la época de la colonización de los indígenas en el territorio americano, la escritura se ha convertido también en una herramienta de opresión y de dominación frente al otro. Esta situación se ve reflejada, se genera, y se combate también, desde las estrategias discursivas de los actores sociales involucrados en esta práctica social que es la escritura en un contexto académico.

Por esta razón y teniendo en cuenta el contexto descrito, se propuso desde la Universidad Nacional de Colombia junto a dos Universidades más, Pontificia Universidad Javeriana y Universidad Distrital el proyecto: ***la escritura académica en situaciones de bilingüismo e interculturalidad: un estudio descriptivo en tres universidades de Bogotá D.C, Colombia.*** El objetivo principal de este proyecto marco es caracterizar, a través del análisis crítico de diversos documentos, las situaciones de discriminación, relacionadas con la escritura académica, en la que se ven inmersos los estudiantes, hablantes nativos de lenguas indígenas y criollas y pertenecientes a diversas comunidades étnicas del país.

Los datos a analizar provienen de un conjunto de entrevistas realizadas a profesores y estudiantes indígenas universitarios que han tenido que "enfrentarse" a situaciones de tensión creadas por las diferencias culturales reflejadas en la escritura académica. Precisamente, este conjunto de entrevistas constituye el corpus específico de mi trabajo.

En otras palabras, en el presente trabajo se busca caracterizar las estrategias discursivas empleadas para referirse a la escritura académica y para legitimar o deslegitimar las tensiones existentes en esa forma de interacción social que tiene lugar en el contexto universitario. Todo esto se realizó dentro de la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso. El conjunto de entrevistas fue obtenido gracias a la disposición de profesores y estudiantes indígenas bilingües universitarios –en particular de la Universidad Nacional de Colombia.

Hablar de una análisis enmarcado dentro de la perspectiva del ACD, siguiendo la concepción teórica de Wodak y Meyer (2001) y de Fairclough (2003a – 2003b), implica que nos interesaremos especialmente por las relaciones existentes entre lenguaje y poder, y que el objetivo será describir y hacer explícitas las situaciones de tensión que se crean entre los miembros pertenecientes a diferentes grupos sociales con el fin de denunciarlas.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos decir que la realización de este trabajo de tesis es importante para el desarrollo del proyecto marco por una razón principal: la caracterización de las estrategias discursivas que emplean los sujetos pertenecientes a un grupo social para legitimar o deslegitimar las tensiones existentes en cualquier proceso social nos permiten identificar y describir las representaciones sociales que los sujetos construyen de sí mismos y frente a los otros, también nos permitirá revelar las situaciones de poder y de dominación que se presentan entre los individuos de diferentes grupos sociales y que se legitimizan por medio del discurso. Es decir, el hecho de reflexionar acerca de estas prácticas sociales, nos permite reconocer las tensiones que existen y las formas y estrategias de legitimación de deslegitimación.

El discurso cumple aquí una doble función, por un lado es una herramienta que le sirve al sujeto para construir su propia identidad y la identidad del otro (subjetividad-intersubjetividad) y por otro, es un elemento constitutivo de las prácticas sociales que contribuye a su configuración.

En estas construcciones sociales, generadas y expresadas en el discurso, participan las situaciones de dominación, de tensión y de exclusión en las que quedan inmersos algunos grupos sociales más débiles frente a los grupos sociales dominantes. Como este trabajo se enmarca dentro de una perspectiva crítica, el objetivo final es hacer explícitas dichas relaciones de poder, de tensión de dominación de resistencia de exclusión y de inclusión para lograr generar acciones políticas que pudieran llegar a desactivar el conflicto anteriormente descrito.

En últimas, la realización de este trabajo de tesis permitirá hacer explícitas algunas situaciones de tensión existentes en el contexto universitario y relacionadas con el proceso de escritura académica entre profesores y estudiantes indígenas y pertenecientes a grupos étnicos del país con el fin de avanzar en el proyecto marco para proponer

acciones políticas que podrían ayudar a disminuir las situaciones de tensión y de opresión anteriormente descritas.

En esta introducción se ha presentado en líneas muy generales el proyecto marco dentro del cual se realiza este trabajo de tesis, sus objetivos y los participantes. Enseguida se hace una breve descripción del corpus en el que se encuentran los datos que analizaremos, una descripción de las implicaciones de un análisis dentro de la perspectiva del análisis crítico del discurso y también de la importancia de este trabajo de tesis para el desarrollo del proyecto principal.

En la primera parte del trabajo se delimitará el Marco referencial dentro del cual se realiza esta tesis. Se presentará el Análisis Crítico del Discurso como una perspectiva que orienta nuestra reflexión, se delimitarán el objeto de estudio, las tareas, los criterios de adecuación, el marco teórico y conceptual y finalmente se presentará el marco metodológico del ACD.

En el segundo capítulo se describe el objeto de estudio de esta investigación y los datos que se analizan. Se hace una caracterización de las entrevistas obtenidas y se justifica la selección de cinco de las 25 entrevistas, que hacen parte del corpus total, para el desarrollo de esta tesis.

En el tercero, se presentará el problema, se hará una descripción de los hechos problemáticos que le dan origen al proyecto marco, y finalmente se presentarán los hechos problemáticos específicos de nuestro trabajo de tesis. Además, se incluye allí, el estado de la cuestión y la importancia del problema.

El cuarto capítulo presenta la metodología específica empleada para la realización de nuestro trabajo de tesis. Se describen allí, las formas de recolección de los datos, la creación de una matriz de análisis en el programa Excel y el proceso de análisis de las entrevistas.

El quinto capítulo se divide en dos grandes partes. En la primera se presenta el análisis de resultados a través de la matriz de datos y en la segunda se describen cuatro estrategias discursivas que utilizan los entrevistados para legitimar o deslegitimar las tensiones existentes relacionadas con la escritura académica de los estudiantes indígenas, bilingües y pertenecientes a diferentes comunidades minoritarias del país. Estas cuatro estrategias conforman la hipótesis central del trabajo de tesis.

Para terminar se presentará un capítulo dedicado a las conclusiones; aquí se desarrolla un escrito en el que se demuestra cómo la post-colonialidad puede esconder una nueva forma de colonialidad.

Esperamos que este trabajo sea de gran utilidad para el proyecto marco dentro del que se inscribe, para futuros estudiantes interesados en realizar trabajos en Análisis Crítico del Discurso y para proponer reflexiones que sirvan para cambiar algunas políticas lingüísticas en el contexto de educación superior colombiana… después de todo este es el objetivo final de la perspectiva crítica.

1. Marco referencial

El objetivo del siguiente capítulo es presentar la disciplina dentro de la que se enmarcará este trabajo, su objeto de estudio, las tareas que aborda y el marco conceptual que nos permitirá llevar a cabo el trabajo de tesis. Según Baquero y Pardo (1997, p. 37), el marco referencial se puede definir como: *"un sistema de principios de orden sustantivo y metodológico que define el paradigma, escuela, corriente o enfoque en el cual se circunscribe el investigador y que determina las reglas de juego dentro de las cuales se lleva a cabo la investigación…"*

El Marco referencial está compuesto por la disciplina, el objeto de la disciplina, las tareas o interrogantes de la disciplina, los criterios de adecuación, el marco conceptual y el marco metodológico de la disciplina.

1.1 La disciplina: El análisis crítico del discurso (ACD)

Para comenzar enmarcaremos el siguiente trabajo dentro de la perspectiva del análisis crítico del discurso ACD. En este apartado se problematizarán las diversas definiciones encontradas, se revisarán diferentes concepciones sobre el análisis del discurso AD y sobre el análisis crítico del discurso ACD, finalmente, se diferenciarán claramente estas dos perspectivas.

Definir el ACD no es tarea fácil. El análisis del discurso y el ACD han sido comprendidos de diversas maneras según el grado de influencia que reciban de otras disciplinas, según su objeto de estudio, sus tareas específicas y su metodología de investigación. Por esta razón es una perspectiva que puede ser comprendida bajo un abanico de posibilidades diversas. Al mismo tiempo, se trata de una perspectiva que ha recibido la influencia de diferentes disciplinas y que a su vez las nutre, proporcionándoles bases teóricas y epistemológicas para su desarrollo.

De acuerdo con (Brown, 1993), no es fácil definirlo y delimitarlo claramente. Su objeto de estudio y su metodología pueden servir para definir la visión bajo la que se orienta. Por ejemplo, para los sociólogos y socio-lingüistas lo importante es identificar la estructura de las interacciones sociales que se manifiesta en el discurso; para los psicolingüistas, por su parte, lo importante es observar y describir los aspectos que permiten la comprensión del lenguaje; los lingüistas buscan las relaciones semánticas y sus realizaciones sintácticas y finalmente los especialistas en lingüística computacional tienen como objetivo la creación de modelos de procesamiento del discurso (traductores.) El punto de encuentro de las diversas visiones que acabamos de citar es la

lingüística que sirve como herramienta para la obtención de los objetivos previstos por cada una de ellas

También, es necesario diferenciar las tareas del Análisis Crítico del Discurso (ACD) de aquellas del Análisis del Discurso. Para esto se puede citar a Barletta (2007, p. 16), quien afirma que:

> Often known as CDA, this kind of approach to discourse has attracted the attention of those interested in the complex relation between language and society. It is used as an umbrella term for a number of methodologies that try to uncover how discourse and ideology are intertwined, how social structure and power relations are represented, enacted, constituted, maintained or challenge through language.

Aquí podemos observar que la tarea central está referida directamente a la identificación, la descripción y el funcionamiento de la relación entre lenguaje y las relaciones de poder que se establecen entre los miembros de la sociedad.

Entonces, el ACD debe diferenciarse del análisis del discurso por su carácter emancipador, ya que al hacer explícitas estas relaciones, le permite a los participantes volverse conscientes de sus roles dentro de una comunidad determinada y sobretodo asumir una nueva postura frente a dichos roles, ya sea aceptándolos (pero conscientemente) o rechazándolos e intentando liberarse al cambiar su rol, sus características y sus actitudes dentro del contexto en el que se encuentran:

> "Some researchers would claim that their job is at the linguistic and academic level. It is for others to take action. What can educators do with the results of CDA research if they are not part of the study (usually projects are just diagnostic) and are suddenly made aware of how discourses of textbooks, materials, policies manipulate them all? Some educators would understandably take nihilistic attitudes after being confronted with their own discourse practice and may decide that it is impossible to come out of ideological discourses. Others may feel that their duty is to engage in critical language awareness projects. (Barletta, 2007, p. 25)

Bajo esta perspectiva, el trabajo del investigador en ACD no debe terminar en la publicación de un trabajo de tesis o en un artículo de revista; es allí, justamente donde debe comenzar el verdadero trabajo de los investigadores, el ACD debe tener un objetivo de cambio de la comunidad en la que se lleva a cabo. Esta definición corresponde con la visión bajo la cual entendemos la realización de nuestro trabajo, ya que nos permite alcanzar los objetivos trazados.[1]

Norman Fairclough (2003b) afirma que las conversaciones (transcripciones) son una fuente importante de información en las ciencias sociales y que es necesario estructurar un marco metodológico válido que permita llevar a cabo el análisis de dichos textos. En

[1] Objetivo 8: Caracterizar los recursos y estrategias lingüísticas utilizadas para legitimar o deslegitimar las tensiones existentes en el proceso de escritura académica de este grupo particular de estudiantes.

este sentido, es importante valerse del análisis lingüístico para comprender las relaciones sociales, dado que el lenguaje es un elemento inseparable de la vida y de las relaciones sociales. El objetivo final es comprender la continuidad y el cambio de las estructuras sociales que se reflejan y que a la vez se construyen por medio del lenguaje.

Comprendido así, el ACD debe valerse del análisis del discurso y del análisis textual, con el fin de identificar de forma sistemática los marcadores lingüísticos, las estrategias discursivas y los patrones conversacionales de los que se valen los usuarios para interactuar en las conversaciones y para construir sus relaciones sociales. Un ejemplo de de estos marcadores, estrategias y patrones puede encontrarse en el uso de ciertas estructuras sintácticas en el discurso – voz pasiva vs. voz activa-, en la conjugación verbal – modos, tiempos, aspectos-, en la presentación o elisión de agentes de las acciones, entre otros. Dicho de otra manera, al análisis del discurso debe ser comprendido como un escalón necesario (pero no suficiente) para lograr ese objetivo emancipador final, que tiene lugar y que se configura por medio del ACD. Podemos resumir el interés del ACD así:

> El análisis del discurso es un instrumento de investigación y de acción social desplegada para entender los discursos como prácticas sociales producidas en todos los ámbitos de la vida social en que se usa la palabra oral o escrita. El A.del D., como acción social, permite des-encubrir los usos y abusos de poder plasmados en los discursos, ser un medio valioso para la crítica y el cambio (enfoque de análisis crítico del discurso). (Brown, 1993, p. 85)

En conclusión, en el siguiente trabajo de tesis se puede afirmar que la disciplina dentro de la que se enmarca este trabajo es el análisis crítico del discurso (ACD). Esta perspectiva según Van Dijk citado en Wodak (2001, p. 2-3), busca ir más allá de la simple descripción de los hechos y tiene como objetivo final identificar los problemas sociales y analizar desde la perspectiva de aquellos que sufren más y que se encuentran en una situación de dominación para analizar críticamente a aquellos que ejercen el poder, aquellos que son responsables y que tienen la capacidad de cambiar dichos problemas.

1.2 El objeto de estudio del ACD

> *…el objeto de estudio del A. C. D. es cualquier discurso entendido como expresión lingüística con forma y significado, producto de un proceso mental, y entendido como práctica social compleja estructurada, jerarquizada, interactuante, con funciones contextualizadas y situadas dentro de una sociedad, de una cultura. El objetivo del A. C. D. social es establecer relaciones teóricas entre los discursos y la sociedad. Para ello, son fundamentales el estudio de los conceptos o nociones de acción, contexto, poder, ideología.* (Gallegos, 2002, p. 3)

Su objeto de estudio es, el de lo más general a lo más particular, el lenguaje, el discurso y el texto relacionándolos siempre con las estructuras sociales, las prácticas sociales y los eventos sociales respectivamente. Veamos qué se comprende y cómo se definen cada uno de estos conceptos de manera que sea posible comprender exactamente en qué campo nos ubicaremos en este trabajo de tesis.

Cualquier definición de lenguaje se encuentra siempre atada a la definición de lengua. Arrivé et al (1986, pg. 362) proponen cuatro formas de definición del lenguaje según diferentes puntos de vista. En primer lugar el *lenguaje* y la *lengua* son empleados para designar "conjuntos de significantes utilizados con fines comunicativos". Los dos términos se distinguen por extensión: una lengua es necesariamente un lenguaje, mientras que un lenguaje no es necesariamente una lengua. Se habla así, del lenguaje de los animales, de los lenguajes artificiales, etc. En esta primera definición, solamente las lenguas son objeto de la lingüística.

En segundo lugar, el término *lenguaje* designa en algunos casos, el conjunto de caracteres comunes a las diversas *lenguas*. Es en este sentido que se habla de la estratificación del lenguaje o de la doble articulación del lenguaje. Se entiende en esta definición que el *lenguaje* es el conjunto de *lenguas* conocidas que pueden estratificarse, que tienen una doble articulación y que tienen en común un cierto número de funciones. Desde este punto de vista la lingüística tiene como objeto de estudio el *lenguaje* y las *lenguas*.

Desde la óptica saussureana, el *lenguaje* se define como el conjunto constituido por *la lengua* y *el discurso*. Desde esta perspectiva, la lingüística tiene como objeto de estudio el lenguaje, la lengua y el discurso.

Finalmente, el *lenguaje* se define como el conjunto de especificidades de la especie humana que le permiten al ser humano utilizar, con fines comunicativos, los objetos específicos del lenguaje, que son las lenguas naturales. Para nuestro trabajo esta definición es importante ya que el objeto de la lingüística está constituido por las lenguas y por el conjunto de problemas que genera el lenguaje, por ejemplo las relaciones entre sujeto y lenguaje y las relaciones entre lenguaje y sociedad.

Y es allí justamente, en las relaciones entre lenguaje y sociedad que tenemos que ubicar nuestro trabajo. Para Fairclough (2003b) el lenguaje es comprendido como una producción semiótica que incluiría tanto el lenguaje verbal como el lenguaje no verbal. Se trata de cualquier sistema de comunicación empleado por un sujeto en una relación semiótica. Aunque generalmente se emplea en su sentido más amplio para designar el lenguaje verbal – palabras, frases, etc., dejando de lado los otros elementos que lo componen (gestual, por ejemplo). Es decir, estamos hablando de un proceso de semiosis en el que participan el lenguaje, los discursos (multimodales) y los textos como concreción de los dos niveles anteriores.

Hasta este punto, la definición del lenguaje coincidiría más con la primera definición propuesta por Arrivé et al. Fairclough (2003a) va más allá al concebir el lenguaje como un elemento constitutivo y esencial de la construcción de las estructuras sociales. Es decir, nos ubicamos ahora en la cuarta definición de Arrivé et al., puesto que el lenguaje es comprendido en su relación con la sociedad y específicamente con las estructuras sociales que él mismo ayuda a construir y a mantener.

En conclusión, la primera dimensión de estudio del análisis crítico del discurso (ACD) es el lenguaje comprendido en su relación con las estructuras sociales.

La segunda dimensión es el *Discurso.* El discurso parece ser uno de los conceptos más polisémicos en el campo de la lingüística. Sus empleos son muy variados y sus delimitaciones no se encuentran muy claramente establecidas. Un punto común de las diferentes definiciones que pude encontrar es que se trata de una realización oral o escrita, llevada a cabo por un sujeto, en un contexto de comunicación.

Por ejemplo, según Benveniste, el discurso es la puesta en práctica de la lengua por parte de un sujeto, "*la conversión individual de una lengua en discurso*" (Arrivée et al. 1986, pg. 234). Esta definición no está muy lejana de la propuesta por Fairclough (2003 a pg. 3), según la cual el discurso es "*la visión particular de un lenguaje en uso como elemento de la vida social*." Solo que en la definición de Fairclough el discurso es una forma particular de representar el mundo. Es la visión bajo la cual se comprende el mundo y que se refleja en el texto. Es decir, dentro del discurso, comprendido como realización de una lengua, se encuentran las marcas ideológicas que lo delimitan.

En esta misma línea Wodak y Meyer (2001) consideran que tanto el lenguaje escrito como hablado constituyen una forma de práctica social: "*Un discurso es una forma de significar un particular ámbito de la práctica social desde una particular perspectiva."* (p. 104)

Esto quiere decir que los discursos se convierten en objeto de estudio del ACD cuando se comprenden en su relación con las prácticas sociales y con las ideologías que los configuran. Es por esta razón que dentro del discurso se identifican las ideologías, las representaciones mentales y sociales y la forma de construir el mundo de los sujetos. Además se genera una relación dialéctica entre el discurso y las prácticas sociales. Por una parte, las prácticas sociales configuran los discursos, pero al mismo tiempo los discursos influyen en las prácticas sociales (ya sea que se trate de prácticas discursivas o no discursivas)

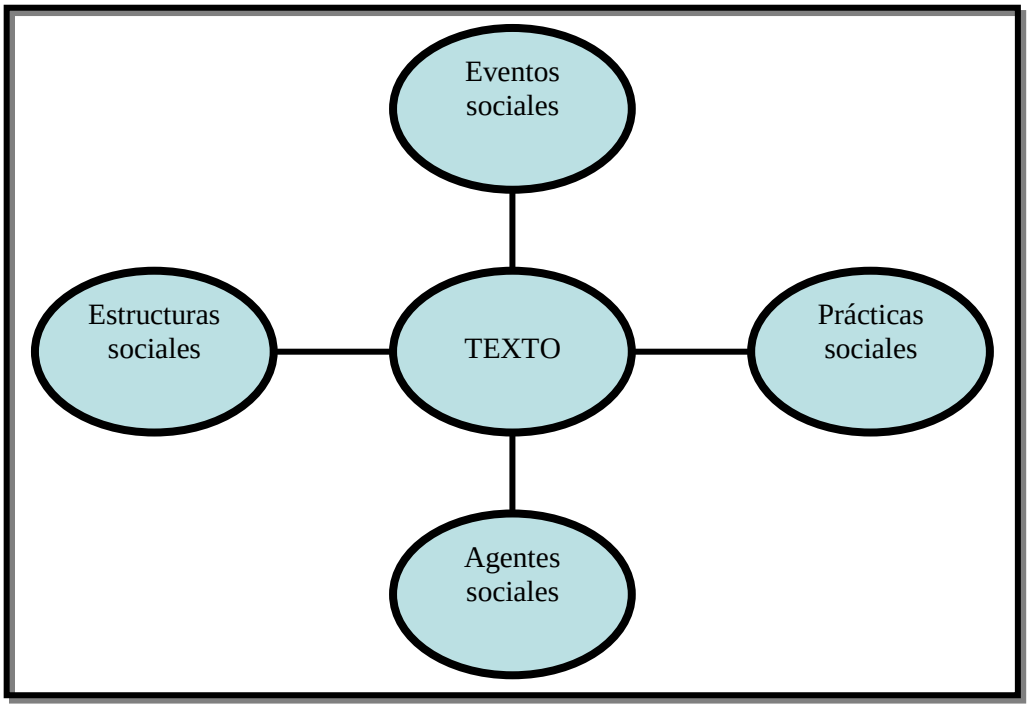
La tercera y última dimensión de estudio del ACD es el texto. Para Fairclough el texto es comprendido como cualquier realización del lenguaje (transcripción, enunciado, realización) incluye gestos, imagen, y elementos extralingüísticos. Se trata entonces de la expresión más concreta del lenguaje y del discurso. El texto se vuelve objeto de estudio del ACD siempre y cuando se tenga en cuenta en su relación con los eventos sociales.

Wodak (2001, p. 105) por su parte, define el texto como "*los productos materialmente duraderos de las acciones lingüísticas"*. Esta definición es importante para nuestro trabajo de tesis puesto que nos permite afirmar que el texto es nuestra unidad de análisis. Es decir, al ser el texto la expresión más concreta de los discursos y de los lenguajes, tendremos que ubicarnos en los textos para poder identificar las marcas discursivas y los significados que se construyen y que se configuran en un texto en particular.

Entonces, los textos son elementos generadores de significado, pero dicho significado no se genera exclusivamente en el texto. Para la creación del significado en un texto es necesario tener en cuenta tres elementos centrales: la producción del texto, el texto mismo y la recepción del texto, los significados se crean a partir de la interacción entre estos tres elementos.

Es importante analizar la creación de significado no solamente en lo explícito del texto, sino también en lo implícito, en lo que se asume. Entonces se analizan los textos y sus relaciones con sus efectos sociales, ya que los procesos sociales dependen de los procesos de producción de significado. Vale preguntarse: ¿De qué manera los agentes participantes de los textos representan sus relaciones en ellos? y ¿Cuáles son los elementos constitutivos de los textos que nos demuestran dichas relaciones? (aquí deben tenerse en cuenta los procesos de producción y de interpretación de los textos.)

Como el texto es la unidad más particular y concreta, es también un lugar en donde se puede dar inicio al ACD. Por supuesto no podemos quedarnos en este punto únicamente, puesto que se entraría al campo del análisis textual. Es necesario tener en cuenta que el texto no se crea solo. Intervienen en su producción diferentes fuerzas que lo configuran y que lo definen. Estas fuerzas son los eventos, las estructuras, las prácticas y los agentes sociales. Esta relación puede representarse de la siguiente manera:



El texto debe ser comprendido como parte de un evento social y un elemento que contribuye a mantener y a transformar las estructuras y las prácticas sociales. Para este tipo de análisis es importante tener en cuenta la intertextualidad (relación de este texto particular con otros) y las presuposiciones que recaen sobre los participantes del texto en el proceso de creación de significado. El texto representa, mantiene y da origen a aspectos del mundo, crea relaciones sociales entre los participantes, se conecta con otros textos y contextos. Estas relaciones pueden comprenderse según Foucault (1970) en relaciones para controlar las cosas, relaciones con los demás y relaciones con uno mismo y se centran en el eje del conocimiento, del poder y de la ética respectivamente.

Además, los textos tienen consecuencias y tienen causas. Dentro de las causas es necesario resaltar dos: las prácticas y las relaciones sociales, por un lado, y los agentes participantes en los textos, por el otro. Los agentes construyen sus textos a partir de las restricciones y posibilidades propias de la gramática (en sentido amplio) de su lengua. Las consecuencias se relacionan con el mantenimiento y la generación, pero también la transformación o la resistencia a las prácticas, los eventos y las estructuras sociales, que solamente son posibles a partir de la aceptación –de la legitimación- de las situaciones de tensión por parte de los miembros de los grupos sociales involucrados.

En resumen, a partir de lo que se ha presentado en este apartado, podemos afirmar que el objeto de estudio del ACD está constituido por las formas de significación que tienen lugar en el mundo social en tres dimensiones: el lenguaje en relación con las estructuras sociales, el discurso en relación con las prácticas sociales y el texto en relación con los eventos sociales. Estas relaciones pueden representarse así:

Nivel de abstracción

+ Abstracción

Semiosis	Mundo social
Lenguaje	Estructuras sociales
Discurso	Prácticas sociales
Texto	Eventos sociales

+ Concreción

1.3 Las tareas o interrogantes del ACD

Una vez definido el objeto de estudio de lo más abstracto a lo más concreto, podemos adentrarnos en las tareas o interrogantes que el ACD aborda frente a sus objetos de estudio. A partir del texto de Wodak (2001), es posible subrayar las siguientes:

El ACD se encarga de:

- ✓ Analizar las relaciones entre lenguaje y poder
- ✓ Hacer visibles las interconexiones entre el lenguaje y el poder
- ✓ Investigar críticamente las desigualdades sociales tal y como se expresan, señalan, constituyen y legitimizan en el uso del lenguaje o del discurso
- ✓ Analizar el texto en sus relaciones sociales
- ✓ Analizar el lenguaje como un hecho social
- ✓ Comprender el lenguaje/ discurso como una herramienta de legitimación del poder
- ✓ Hacer un análisis discursivo basándose en las herramientas de análisis que provee la lingüística, la argumentación y la retórica y relacionarlo con las situaciones de tensión y de dominación social que ejercen los grupos dominantes

1.4 Criterios de adecuación

Es necesario que la investigación en el ACD, comprendida como una investigación cualitativa social, tenga algunos criterios de validez del conocimiento que se desarrolla. Algunos de estos criterios se aplican abiertamente a cualquier investigación cualitativa, por ejemplo los criterios de validez y de fiabilidad. Además de estos dos criterios tendremos en cuenta la representatividad y la "completud".

En primer lugar se definirá el concepto de validez a partir de la propuesta de Martínez (2006). Enseguida se procederá a aplicar este concepto en el caso específico del ACD y finalmente se presentará una estrategia de triangulación basada en 4 planos diferentes del contexto en los que se configura un texto particular.

La validez es, de acuerdo con Martínez (2006, p. 176) "*el grado en que un instrumento de medida mide lo que realmente pretende o quiere medir; es decir, lo que en ocasiones se denomina exactitud. Por lo tanto, la validez es el criterio para valorar si el resultado obtenido en un estudio es el adecuado*."

Para garantizar la validez de los estudios en ACD, Wodak, Meyer, Silverman y Scollon citados en Wodak y Meyer (2001, p. 57), coinciden en afirmar que los datos deben ser triangulados. Wodak propone una estrategia de triangulación que tiene en cuenta el contexto, basada en la consideración de la existencia de cuatro planos:

1. El inmediato cotexto interno al lenguaje o interno al texto.
2. La relación intertextual e interdiscursiva entre las afirmaciones, los textos, las variedades discursivas y los discursos.
3. El plano extralingüístico (social) que recibe el nombre de "contexto de situación" y cuya explicación corre a cargo de las teorías de rango medio.
4. Los más amplios contextos sociopolíticos e históricos.

Lo que podemos observar en esta propuesta es que se deben tener en cuenta cuatro tipos de contextos que van desde el contexto más cercano al texto hasta un contexto más lejano, el contexto social, político e histórico en el que se genera el texto. Este es el primer criterio de adecuación en el ACD.

El segundo criterio es la fiabilidad que siguiendo a Martínez (2006, p.177): "*se refiere a la consistencia interna de la medida; es decir que la fiabilidad de una medida analiza si ésta se halla libre de errores aleatorios y, en consecuencia, proporciona resultados estables y consistentes*."

En otras palabras la fiabilidad se relaciona con la medición del grado de precisión de los resultados obtenidos a partir del instrumento empleado.

Es importante observar que estos dos criterios tienen como objetivo medir el grado de eficacia y de confiabilidad de los resultados obtenidos a partir del instrumento propuesto para el análisis. Es decir, lo que se mide no son las realidades objeto de estudio sino la coherencia de los resultados frente a los instrumentos propuestos.

El tercer criterio es la representatividad. La representatividad en estadística es la capacidad de reproducir, con una pequeña muestra, las características de la población. Sin embargo, dada la naturaleza de nuestro trabajo este criterio no puede ser tenido en cuenta, ya que no pretendemos en ningún momento extrapolar generalidades a partir del análisis realizado.

El cuarto criterio es la "Completud". Según Jäger citado en Wodak y Meyer (2001, p. 56): "*los resultados de un estudio serán completos si la adición de nuevos datos y el análisis de nuevos dispositivos linguisticos no revela nuevos hallazgos.*"

Finalmente, el criterio de objetividad es muy relativo en los estudios en ACD, teniendo en cuenta la naturaleza crítica y la clara posición política y social que asumen los investigadores. Wodak y Meyer (2001, p 58) afirman que:

> no es posible lograr una objetividad estricta por medio del análisis del discurso, ya que cada "tecnología" de investigación ha de ser a su vez examinada como ámbito que puede potencialmente incluir las creencias y las ideologías de los analistas, y, por consiguiente, sesgar con prejuicios el análisis, orientándolo en la dirección de las ideas preconcebidas del analista.

Esto quiere decir que la objetividad no es un criterio de adecuación del conocimiento en el ACD, dado que las ideologías, las representaciones y las posturas políticas del analista pueden (deben) nutrir el análisis que se realiza.

1.5 Marco Teórico y Conceptual

Para la construcción del marco teórico y conceptual que servirá de base a este trabajo de tesis, es necesario revisar el título del trabajo: "La escritura académica en situaciones de bilingüismo e interculturalidad: un análisis crítico del discurso en la Universidad Nacional De Colombia."

El primer concepto que se analizará será el de escritura académica. Este concepto se abordará de dos maneras diferentes. En primer lugar se propone una revisión de las diferentes definiciones sobre la escritura académica con el fin de conceptualizar este término en nuestro trabajo. En segundo lugar se presentará una discusión sobre la geopolítica de la escritura académica. Esta discusión nos permitirá citar el ejemplo del inglés en los contextos de educación superior y del español en la universidad en Latinoamérica como lenguas de dominación y de opresión.

El segundo concepto será el de bilingüismo. Para definirlo se acude a Siguan (2001) quien intenta describir la estructura y la dinámica de las lenguas en contacto. Se defiende la idea de que la lengua es un signo de identidad individual y social y que este hecho explica el comportamiento lingüístico de los individuos en situaciones de lenguas en contacto.

Finalmente se propondrá una construcción del concepto de interculturalidad. En este apartado nos centraremos en el trabajo de Sánchez y Pinzón (2004) quienes realizaron en su trabajo de tesis un estado del arte de la interculturalidad. Después de identificar los puntos comunes de las diferentes definiciones propuestas por las autoras, se relacionará el concepto de interculturalidad con el de escritura académica.

1.5.1 La escritura académica

> *"Writing is not longer viewed as something to be taught through grammar, spelling and penmanship drills. When children have the opportunity to write, they actively develop and test hypotheses about written language as they construct meaning in their social world."* (Gretchen, 1997)

1.5.1.1 El concepto de *Escritura*[2]: hacia una redefinición

El objetivo principal del este escrito es hacer una revisión del concepto de *escritura*, haciendo un recorrido por diversas definiciones, pasando desde la definición más técnica según la cual la *escritura* es definida como la realización de trazos sobre cualquier superficie hasta una definición que tenga en cuenta la perspectiva social de la escritura –en particular de la escritura académica – como herramienta de inclusión o de exclusión social.

Definir el concepto de *escritura* no es una tarea fácil. Los diccionarios presentan diversas entradas para delimitar su definición, lo que demuestra su polisemia y la multiplicidad de visiones bajo las que se puede comprender. Dubois (1998) define la *escritura* como una

> representación de la lengua hablada mediante signos gráficos. Es un código de comunicación de segundo grado con relación al lenguaje, código de comunicación de primer grado. El habla se desarrolla en el tiempo y desaparece, la escritura tiene como soporte el espacio que la conserva. El estudio de los diferentes tipos de escritura creados por la humanidad tiene, por lo tanto, una estrecha relación con el estudio de la lengua hablada, así como el de las civilizaciones en las que se ha perfeccionado. Un estudio de la escritura debe desarrollarse en dos planos paralelos: por un lado, un estudio histórico de la escritura desde su "invención" hasta sus estados actuales; por otra parte, un estudio lingüístico que intente extraer las reglas de funcionamiento de la escritura, así como sus relaciones con la lengua hablada. (1998, p. 233)

Es necesario revisar analíticamente esta definición de *escritura* con el fin de proponer la nuestra. La primera frase, "*la* escritura *es una representación de la lengua hablada mediante signos gráficos",* puede prestarse para polémica.

[2] Este texto surge como resultado de la ponencia: "Una revisión al concepto de "escritura académica" en situaciones de bilingüismo e interculturalidad." Presentado en DUO III: Reyes, J. (2009, 18, 19 y 20 de marzo), "Una revisión al concepto de "escritura académica" en situaciones de bilingüismo e interculturalidad." [Ponencia], Dialogue Under Occupation III, Bogotá.

En primer lugar, Dubois presupone que la escritura es una forma de expresión subordinada al discurso oral. El habla es considerada como la verdadera "expresión" del lenguaje, mientras que la función de la escritura es "expresar" por otros medios, esa primera "expresión" oral. La escritura sería una forma de expresión de otra expresión superior. Es decir, su función es representar por medio de una inscripción gráfica otro tipo de expresión, la oral. Hasta aquí, la escritura no podría existir sin el discurso oral, puesto que se genera una relación de "necesariedad" en donde la escritura se ubica jerárquicamente en un nivel inferior: mientras que el habla puede existir sin la escritura, la escritura no podría existir sin el discurso oral.

En segundo lugar, se comprende la escritura como un simple cambio de canal de comunicación. Es necesario demostrar que la escritura va más allá de esta definición. Ricoeur (2006, p. 41), en el segundo ensayo de su obra "*Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*", se pregunta si *escribir es solamente una cuestión de un cambio de medio donde la voz humana, el rostro y los gestos son remplazados por señales materiales distintas a las del propio cuerpo del interlocutor.* Para el autor, la escritura no es simplemente un cambio de canal de comunicación de un mensaje específico. Se trata más bien de un proceso propio en el que se lleva a cabo un "acontecimiento", es decir, una realización particular en la que se expresa el significado de una experiencia. En este sentido, la escritura no puede ser comprendida como la inscripción del discurso oral en otro tipo de señales materiales: *"la escritura constituye la plena realización del discurso.*"

Siguiendo las ideas de Ricoeur, es válido preguntarse si es posible o no expresar el pensamiento por medio de la escritura sin pasar necesariamente por la expresión oral. Se puede presentar un argumento sencillo que nos hace pensar que sí es posible y que por lo tanto la escritura no es un tipo de expresión subordinado a la expresión oral: escribir algo, no requiere necesariamente haberlo hablado. "*La escritura es la manifestación íntegra del discurso*."

Un ejemplo claro que puede servir para demostrar que la escritura es en sí misma una expresión discursiva íntegra se encuentra en el origen mismo de la escritura. Los pictogramas e ideogramas no son representaciones gráficas de un discurso hablado, son expresiones de ideas o de conceptos expresados directamente en una superficie sin la mediación del discurso oral. De hecho, el mismo autor en la revisión histórica de la evolución de la escritura define los pictogramas como "*dibujos complejos que representan el contenido del mensaje sin referirse a su forma lingüística, un enunciado hablado."* Tampoco se hace referencia a la relación entre escritura y discurso oral en la definición de ideograma que propone Cohen citado por Dubois (1998, p. 234): *"un carácter o un conjunto de caracteres que representan una noción que, por otro lado, se expresa con una única palabra."*

En conclusión, se esperaría que si la función de la escritura se reduce a la representación del discurso oral, entonces desde sus orígenes la escritura debería haber encontrado mecanismos para hacerlo; sin embargo, los pictogramas e ideogramas (orígenes de la escritura) representan directamente los conceptos y las ideas, sin la intermediación del discurso oral.

Retornando a la primera afirmación de Dubois para definir la escritura, se puede afirmar a partir de las observaciones realizadas, que se trata de una definición limitada, correspondiente solamente a una parte del conjunto de procesos que intervienen en la escritura. Esta visión corresponde igualmente con la definición propuesta por Arrivé (1986) según la cual *"L'écriture est la manifestation de la langue sous la forme d'unités disposées linéairement sur une surface : feuille de papier, tableau noir, surface rocheuse, écran d'un téléscripteur ou d'un ordinateur, etc. »*

Efectivamente, dentro de los rasgos semánticos que pueden definir la *escritura* se encuentran la definición anterior y la propuesta de Dubois; sin embargo, se hace necesaria una definición más amplia que tenga en cuenta otros factores que intervienen en el proceso de escritura y que van más allá de la inscripción física del lenguaje en una superficie. Es necesario formular al menos dos definiciones, la primera restringida que tenga en cuenta el proceso técnico y físico que requiere la escritura y la segunda amplia en la que la *escritura* se comprenda como un proceso en el que intervienen diversos factores además del trazado de marcas en una superficie.

Dubois continúa su definición afirmando que la escritura "e*s un código de comunicación de segundo grado con relación al lenguaje, código de comunicación de primer grado."* Pero, ¿qué significa para Dubois que un código sea de primer o de segundo grado? ¿Se trata acaso de una diferenciación basada en la propuesta de *langue* y *parole* de Ferdinand de Saussure? O ¿Quiere decir que los códigos de primer grado son más importantes que los de segundo grado? En este caso, solamente el lenguaje – como forma de significación - sería un código de primer grado, mientras que la expresión (oral o escrita) sería relegada a un segundo grado.

El problema en este apartado es que la definición no es en sí misma autosuficiente; para comprenderla es imperativo revisar lo que el autor comprende por el concepto de *primer* y *segundo* grado. El riesgo es que las definiciones se entrelacen circularmente en el diccionario y que no sean autónomas para comprender el concepto definido. En este caso, no aparece dentro del mismo diccionario la definición de *grado* o del concepto de *primer y segundo grado*, por lo que las preguntas planteadas anteriormente quedan sin resolver: "*Grado: grado de aceptabilidad, de abertura, de comparación, de gramaticalidad, grado cero.* Véanse estas palabras." (Dubois, 1998, p. 318)

La tercera parte de la definición, "*el habla se desarrolla en el tiempo y desaparece, la escritura tiene como soporte el espacio que la conserva",* se centra en el distanciamiento temporal que presupone la escritura. Este mismo distanciamiento, se aplica a los otros dos ejes referenciales sobre los cuales se construye la enunciación, el espacio y la persona. El *yo*, el *aquí* y el *ahora*, que sirven de puntos referenciales del discurso oral, se ven dislocados en la comunicación escrita[3].

[3] El propio Dubois explica la influencia de estos ejes en la comunicación (página 127): "Los *participantes en la comunicación*, o actores de la comunicación, son las "personas": el ego o hablante que produce el enunciado, el interlocutor o alocutor y finalmente aquello de lo que se habla, los seres u objetos del mundo. La *situación de comunicación* se define por 1) los participantes en la comunicación, cuyo *rol* está determinado por el *yo* (ego) centro de la enunciación; 2) las dimensiones espaciotemporales del enunciado o contexto situacional: las relaciones temporales entre el momento de la enunciación y el momento del enunciado (aspectos y tiempos), las relaciones espaciales entre el sujeto y los objetos del enunciado, presentes o ausentes, próximos o lejanos, las relaciones sociales entre los participantes en la

En la tradición gramatical francesa existe el concepto de elementos "*embrayeurs.*" (Arrivé, 1986, p. 243) los define como:

> Les éléments linguistiques qui manifestent dans l'énoncé la présence du sujet de l'énonciation. Ils sont repérables selon le critère suivant : le référent qu'ils désignent ne peut être identifié que par les témoins de l'acte d'énonciation. Coupé des circonstances de son énonciation, le discours comportant des embrayeurs est ininterprétable : des élèves qui entrent dans une classe et qui trouvent inscrite au tableau la phrase je ne fais pas mon cours aujourd'hui ne savent pas qui est je ni quel jour vise aujourd'hui.

La no coincidencia temporal, espacial y de los participantes del proceso de comunicación, que tiene lugar en la comunicación escrita, exige por parte del emisor la explicitación de los ejes de referencia para suplir la ausencia del otro. Pero la escritura agrega otras marcas suplementarias y no depende exclusivamente del discurso oral para crear sus representaciones gráficas. Es decir, los signos gráficos que componen la escritura cumplen la función de representantes del discurso oral y algo más, este "algo más" incluye los marcadores lingüísticos encargados de explicitar los ejes referenciales y de representar gestos o acciones que acompañan al discurso oral, pero que no son propiamente el discurso en sí. Este es otro argumento que demuestra que la escritura puede ir más allá de la simple representación gráfica del discurso oral.

Dubois reconoce más adelante que la escritura se relaciona de alguna manera con las civilizaciones en las que se ha desarrollado. Existe, en consecuencia, una *"estrecha relación"* entre la cultura en la que se desarrollan los procesos evolutivos del ser humano y la escritura. *El estudio de los diferentes tipos de escritura creados por la humanidad tiene, por lo tanto, una estrecha relación con el estudio de la lengua hablada, así como el de las civilizaciones en las que se ha perfeccionado.* En este apartado se intuye la inclusión de factores externos, culturales, en el desarrollo de la escritura y se resalta la necesidad de tenerlos en cuenta para sus estudios.

El autor vuelve a insistir en la importancia de estudiar la relación entre la escritura y la lengua hablada; esta aseveración retoma, en cierta forma, la primera afirmación de la definición propuesta por Dubois. Se insiste nuevamente en la relación de interdependencia entre escritura y oralidad.

Finalmente el autor propone dos vías en las que deben inscribirse los estudios en escritura: "*Un estudio de la escritura debe desarrollarse en dos planos paralelos: por un lado, un estudio histórico de la escritura desde su "invención" hasta sus estados actuales; por otra parte, un estudio lingüístico que intente extraer las reglas de funcionamiento de la escritura, así como sus relaciones con la lengua hablada."*

---

comunicación, así como entre ellos mismos y el objeto del enunciado (los tipos de discurso, los factores históricos, sociológicos, etc.) Estos *conectores de la comunicación* están simbolizados por la fórmula: "yo, aquí, ahora.""

Dubois presenta seguidamente una revisión histórica de la evolución de la escritura, dando cuenta del primer plano. Sin embargo, no se mencionan estudios ni se desarrollan conceptos relacionados con las reglas de funcionamiento de la escritura. Además, las reglas de funcionamiento de la escritura pueden estar relacionadas con el tipo de escritura que se produce, es decir, las reglas de escritura varían según el género, las tipologías textuales y los objetivos del acto de escribir, entre otros.

Esta revisión crítica de definición de escritura propuesta por Dubois nos permitiría concluir que la escritura presupone efectivamente la realización física de trazos sobre una superficie, pero como no todo trazo escrito sobre una superficie puede ser considerado como escritura, entonces la escritura debe estar compuesta por los trazos y también por otros procesos que le son esenciales.

Además, se demostraría que la escritura no necesariamente debe estar mediada por el discurso oral, no se trata de un tipo de expresión subordinada a la oralidad. Debe ser considerada como un proceso diferente, independiente al del habla, capaz de expresar el pensamiento directamente, y por lo tanto, con características particulares relacionadas con su naturaleza.

Deben existir por lo tanto campos interdisciplinares que tomen como objeto de estudio a la escritura y que sean capaces de describir y de delimitar sus procesos, origen, evolución, funcionamiento y su relación con las culturas en las que el proceso evolutivo de un grupo social tuvo lugar.

Por otra parte, el resultado del proceso de escritura debería ser comprendido como una nueva entidad y por lo tanto debería ser objeto de estudio de un campo interdisciplinario. La escritura no puede ser considerada como una oración más grande, así como la oración no es una palabra más compleja:

> Por eso no hay forma de pasar de la palabra como signo léxico, a la oración mediante el simple recurso de extender la misma metodología a una entidad más compleja. La oración no es una palabra más grande o más compleja, es una nueva entidad. Puede ser descompuesta en palabras, pero las palabras son algo diferente de las que conforman las oraciones cortas. Una oración es una totalidad irreductible a la suma de sus partes. Está hecha de palabras, pero no es una función derivativa de sus palabras. Una oración está hecha de signos, pero no es un signo en sí. Por lo tanto, no hay ninguna progresión lineal del fonema al lexema y de ahí a la oración y a totalidades lingüísticas más grandes que la oración. Cada etapa requiere nuevas estructuras y una nueva descripción. (Ricoeur, 2006, p.21)

Se puede concluir que la escritura sería un proceso de codificación de señales, pero no necesariamente se trata de una codificación del habla, sino más bien del pensamiento directamente, por lo tanto, sería un sistema de expresión del mismo orden, jerárquicamente hablando, del discurso oral. En este proceso influyen factores sociales y

culturales, cognitivos y por supuesto lingüísticos que definen la manera de escribir de los individuos. El resultado de la escritura sería una nueva entidad que refleja las visiones de mundo y los procesos culturales e individuales de los que se nutre.

Estos factores corresponden a las funciones sociales de la escritura que presenta Martins-Baltar *et al.* (1979). Para estos autores el escrito como sistema de inscripciones es un hecho de la civilización en la medida en la que ella contribuye al surgimiento de un ciclo de transformaciones que produce un cambio en las sociedades y en las mentalidades que pertenecen a ellas. Por ejemplo, se cambian las relaciones sociales de poder al introducir una nueva herramienta para la difusión y la apropiación del conocimiento, el Estado se vale de esta herramienta el mantenimiento y la reproducción de su institución y para la conservación de la memoria colectiva. Las leyes pueden aplicarse a distancia gracias a su recopilación escrita, las instituciones judiciales toman sentido y el poder del estado se amplía gracias a la ruptura temporal y espacial que permite la escritura. Esta idea es realmente muy importante para el desarrollo de nuestro trabajo.

Y justamente allí, en esta ruptura, se encontraría una nueva función de la escritura. Se trata de una función social de referenciación espacial y temporal de los hechos que reporta. En ciertas comunidades se hace necesaria la demarcación del territorio o de las actividades, puesto que se necesitan puntos de referencia estables que permitan el reconocimiento y la identificación inmediata de los bienes y de las personas, de los servicios y de los negocios, que cada miembro tiene o realiza.

Otra función social está relacionada con la gestión de los bienes de las comunidades. En este sentido, la contabilidad y las matemáticas han permitido la evolución y la organización de los bienes y de la producción, gracias a un soporte fijo: el surgimiento de las ciencias y de las técnicas no habría tenido el mismo desarrollo sin la utilización de un sistema formal de transcripción.

Finalmente, existe una relación inherente entre la escuela como lugar educativo que busca la socialización y la aculturación del individuo y la escritura. Sirve como herramienta de acceso al conocimiento y de re-generación de la identidad cultural. Es el espacio diseñado para tal fin y buena parte de las relaciones que allí se generan están mediadas por la escritura.

Desde el punto de vista psicológico o individual, la escritura (al igual que el discurso oral) permite la expresión y la realización del ser. La escritura y la lectura son actos sociales y psicológicos a la vez. El individuo se presenta y se implica en el proceso de escritura, las marcas de subjetividad y de individualidad dejan rastros en el texto que permiten comprender la naturaleza de su autor.

La escritura también puede impregnar al individuo con un cierto prestigio social. Aquel que logra publicar logra presentar su pensamiento en un soporte que lo hace propagador y perdurable, logrando también un reconocimiento por parte de la comunidad. Pero no siempre es necesario producir escritos para obtener dicho reconocimiento, sucede lo mismo con aquel sobre quien se escribe.

El ejercicio mental que presupone la escritura de un texto coherente y cohesionado y el desarrollo de las capacidades cognitivas y metalingüísticas son también funciones psicológicas de la escritura que se potencian con mayor énfasis en la escritura académica debido a su naturaleza.

La escritura académica: factor de inclusión/exclusión en el contexto universitario

> *« L'écrit comme système d'inscriptions est un fait de civilisation dans la mesure où il a contribué à l'essor d'un cycle de transformations qui a bouleversé les cultures et les mentalités. L'usage de ce nouveau moyen d'information a subverti les échanges interindividuels de bouche-à-oreille. »* (MARTINS-BALTAR *et al.* 1979, p. 14)

Las comunidades minoritarias en Colombia han sufrido a través de la historia un proceso de discriminación y de exclusión que se refleja en diferentes ámbitos de nuestra sociedad. Por ejemplo, el sistema educativo es altamente discriminatorio para los sujetos de estas comunidades por diversas razones. El ingreso a la educación superior no es fácil y aunque existan políticas que velan por la inclusión de los miembros de dichas comunidades, no parecen ser efectivas en el cumplimiento eficaz de este propósito. Además, la verdadera problemática no se encuentra exclusivamente en el proceso de ingreso a la Universidad; este es el inicio, es simplemente el punto de partida de una serie de tensiones y de incomprensiones que se generan por el hecho de pertenecer a una comunidad minoritaria y de tener una visión diferente del mundo. Existen situaciones en las que estos estudiantes terminan siendo "invisibilizados" en la cultura dominante y sus necesidades son ignoradas, dado que los participantes (profesores, instituciones y estudiantes) no tienen la formación adecuada para afrontar estas situaciones o simplemente no son conscientes de ellas.

Un factor determinante en las situaciones de inclusión / exclusión de estos estudiantes es la Escritura Académica, dada la importancia que la educación superior le otorga en la producción del conocimiento, en la evaluación de los procesos educativos y en la comunicación cotidiana. No obstante, cada participante puede tener concepciones diferentes acerca de las nociones de escritura, y de escritura académica.

La escritura académica

Las aulas universitarias en Colombia han abierto poco a poco sus puertas a personas de diferentes comunidades. Los espacios se vuelven heterogéneos, culturalmente hablando, y esto genera nuevas dinámicas y relaciones entre los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje; estas relaciones se ven nutridas por las diferentes visiones culturales que convergen en las discusiones académicas. Sin embargo, esta diversidad cultural, también puede producir ciertos niveles de incomunicación entre los miembros de la comunidad universitaria, especialmente cuando no existe una consciencia y un reconocimiento a la multiplicidad de formas de comprender el mundo que pueden tener los otros.

Según la definición propuesta en la primera parte del trabajo, la escritura puede ser comprendida de maneras diferentes en cada cultura, sus objetivos o las estrategias persuasivas, al igual que otros tipos de estrategias comunicativas, pueden variar lingüística y culturalmente. También, a nivel universitario, la estructura de los textos tiene ciertas características específicas que podrían ser extrañas o desconocidas para los estudiantes pertenecientes a comunidades minoritarias. Esto quiere decir, que un estudiante puede comprender de una manera distinta el proceso de escritura académica en relación con su evaluador y en consecuencia, podría no alcanzar sus logros académicos, lo que resulta generalmente en un "fracaso académico".

Por otra parte, este tipo de estudiantes se encuentra en un proceso de acomodación y de adaptación a la cotidianidad de la cultura mayoritaria en la que se ven inmersos; no solo deben adaptarse a un nuevo sistema escolar y académico, al tipo de escritura del contexto universitario, sino que también deben hacerlo a la cultura que los recibe, sin perder los rasgos de la suya propia.

Hasta el momento no se ha indagado acerca de la relación existente entre el éxito o el fracaso académico a nivel universitario y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura académica por parte de estudiantes indígenas o raizales hablantes nativos de lenguas indígenas o criollas. Para algunos, se trata simplemente de una problemática centrada en el aprendizaje de la producción de textos académicos, para otros, es necesario tener una visión más amplia y comprender el valor de las experiencias culturales de las que se nutre cada individuo en la producción de cualquier texto escrito. Se hace necesario, entonces, validar dichas afirmaciones por medio de estudios que sirvan para evitar situaciones de fracaso o de frustración por parte de estos estudiantes, inmersos en una cultura diferente a la suya, durante la realización de sus estudios superiores. Igualmente, pueden servir para facilitar el proceso de adaptación y de acomodación y para concientizar a los diferentes participantes de las dificultades que se pueden encontrar y de las estrategias para afrontarlas.

Recordemos que la escritura, independientemente de su tipo, debe ser comprendida como un proceso en el que influyen factores cognitivos, sociales, lingüísticos y, evidentemente, culturales y los estudios en escritura académica deben igualmente tener en cuenta que este proceso de escritura tiene lugar en un contexto específico que cuenta con características propias del entorno educativo. Teniendo en cuenta esta definición de escritura, debemos comprender que ésta tiene diferentes funciones, puesto que se ve impregnada por los diversos procesos culturales, sociales e individuales en los que se desarrolla. La escritura como proceso de comunicación y de expresión del pensamiento tiene lugar en contextos específicos que influyen sobre su creación, producción y comprensión.

Sabemos que el proceso de escritura no es el mismo cuando se trata de escribir una lista de mercado que cuando se trata de escribir una carta para hacer una solicitud o un reclamo. Cada contexto exige la producción y el desarrollo de capacidades específicas para cumplir con un objetivo determinado.

Hasta aquí podemos afirmar que la escritura académica sería cualquier tipo de escrito realizado en un contexto educativo. Por supuesto, la escritura académica también debe

tener en cuenta los factores culturales de los que se nutren los individuos en el proceso de producción, circulación y recepción. Estos factores afectan la evaluación, las expectativas y los procesos educativos de los participantes inmersos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en consecuencia, en el caso de la Universidad, la escritura académica puede ser un factor de inclusión-exclusión de los individuos pertenecientes a comunidades minoritarias.

Estudios en escritura académica: campo interdisciplinar

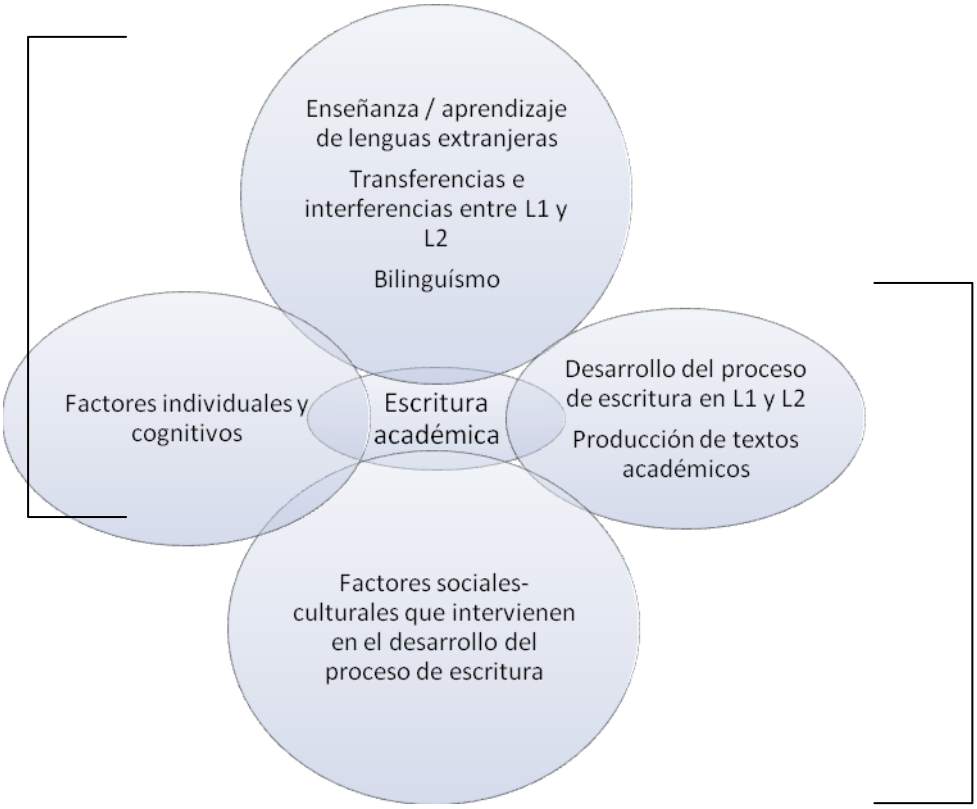
La definición, que se ha propuesto de escritura y de escritura académica, muestra que se trata de un objeto de estudio complejo; puede tocar una gama amplia de disciplinas o de sub-disciplinas relacionadas con el campo de la educación, y específicamente de la educación en contextos interculturales. ¿Las investigaciones deben ser asumidas por los expertos en la enseñanza de lenguas extranjeras, teniendo en cuenta que se trata de estudiantes hablantes nativos de lenguas indígenas o raizales y que el español es una segunda o tercera lengua para estos estudiantes? O ¿se trata más bien de un campo relacionado exclusivamente con el aprendizaje de la producción y comprensión de textos académicos en una determinada lengua? Sin responder estas preguntas no es posible identificar las necesidades de los escritores en lengua extranjera de textos académicos, y en consecuencia, tampoco será posible participar de manera informada en las discusiones y en las propuestas que permitan la inclusión de estudiantes tradicionalmente excluidos.

Una forma de responder estas dos preguntas es presentar una visión histórica que nos permita identificar las disciplinas y sub-disciplinas que han intervenido en estos trabajos.

Según Matsuda (2006), las primeras investigaciones sobre el tema en Estados Unidos se ubican como una sub-disciplina del TESL (Teaching English as a Second Language). Estas investigaciones fueron importantes en la creación de cursos remediales en escritura en segunda lengua para los estudiantes extranjeros que aprenden el inglés como segunda lengua. En un primer momento, década de los años 60, se comprendía la enseñanza de la escritura académica al nivel de la producción correcta de frases simples. Se buscaba principalmente, extender los principios del enfoque audio-oral a la escritura: ejercicios de combinación y de sustitución para evitar errores. Este enfoque está basado en la teoría conductista del aprendizaje. Más tarde, en los 70, debido a que algunos estudiantes podían crear frases correctamente pero sin producir necesariamente textos académicos adecuados, se buscó aplicar un enfoque de la escritura al nivel de la estructura del discurso. En ese momento, la escritura es comprendida como algo más que la simple "simbolización ortográfica del discurso." Se buscaba realizar una transferencia de las estructuras de la lengua materna a la lengua extranjera. Allí surge, la retórica contrastiva, que tiene como objetivo comparar y analizar las interferencias y las transferencias de las estructuras de L1 a la escritura de textos académicos en L2. Más tarde, hacia finales de los años 70 y principios de los 80, la escritura es comprendida como un proceso y por primera vez se tienen en cuenta factores externos al texto mismo. Desde los años 90, se ha desarrollado un campo que considera el lenguaje y la escritura en contextos específicos de uso. Se crearon cursos de inglés para objetivos específicos y de escritura académica en inglés como segunda Lengua.

Lo que se observa en este breve recorrido histórico es que los enfoques van pasando de un nivel interno y micro de la producción textual, nivel sintáctico, hasta llegar a un nivel externo que tiene en cuenta los factores sociales y culturales de la escritura.

Es decir, se hace necesario ubicar los estudios relacionados con la escritura académica en segunda lengua como un campo interdisciplinario situado en un punto de convergencia entre la adquisición de la segunda lengua, los estudios en producción de textos y la educación intercultural. Esto ya que la escritura debe ser comprendida como un proceso de organización y de creación de significado en el que convergen diversos factores individuales y culturales. Allí, puede intervenir la lingüística con el fin de comprender mejor la manera como la lengua materna afecta negativa o positivamente los procesos de aprendizaje de la lengua extranjera, la sociolingüística, que debe responder quién habla, qué lengua, a quién y por qué y la psicolingüística para comprender mejor la forma cómo los individuos bilingües procesan la información. Se trata de un campo multidisciplinar en el que el objeto de estudio se analiza desde la sociología, la psicología, la antropología y los estudios culturales. El gráfico 1, muestra cómo deberían interrelacionarse estos campos para desarrollar investigaciones en el tema.



Los estudios relacionados con la escritura académica de sujetos bilingües en situaciones de educación interculturales deben tener en cuenta diversos factores como el aprendizaje y la adquisición de las lenguas extranjeras, las transferencias y las interferencias de la lengua materna a la producción de textos en segunda lengua, la escritura como un proceso complejo, y en particular las características de la escritura académica en contextos educativos interculturales.

Es desde esta perspectiva interdisciplinaria que podrían resolverse los problemas relacionados con la escritura académica de sujetos bilingües inmersos en situaciones de educación intercultural. De lo contrario, las propuestas podrían resultar incompletas y parcializadas y podrían no dar cuenta de la complejidad del problema abordado.

1.5.1.2 La Geopolítica de la Escritura Académica

Canagarajah (En Fox, 2004) presenta un trabajo interesante acerca de las condiciones materiales de la escritura académica de la periferia geopolítica y la forma como éstas afectan la escritura la composición y la publicación académica. En la primera parte se presenta la preocupación del autor por el ego-centrismo de los métodos investigativos y se critica la forma cómo los investigadores no ven sino bajo un punto de vista la forma de llevar a cabo los diferentes tipos de estudios. Las publicaciones se ven sesgadas por la dominación de las instituciones editoriales. Es decir, la primera parte intenta mostrar cómo los estudios realizados desde el centro, excluyen la visión de la periferia.

En la segunda parte del libro se muestra la experiencia personal del autor en la Universidad de Jaffna. Las narrativas de Canagarajah acerca del conflicto cultural y académico se ven influenciadas claramente por la violencia de la guerra civil, de los regímenes militares y por las consecuencias de los materiales de guerra en Sri Lanka. El libro es importante en la medida en la que se evalúan las prácticas escolares locales en la Universidad de Jaffna y se demuestran las relaciones de dominación que se pueden dar entre el centro y la periferia. Mientras que el centro se define a sí mismo y no recibe críticas desde la periferia, esta última se ve definida desde una visión extraña y alejada.

La petición más importante del autor va dirigida a las revistas científicas con el fin de que tengan una visión más flexible sobre los autores y las publicaciones de la periferia. Allí se demuestra que el contexto geopolítico interfiere en la interpretación e influye en la construcción del conocimiento, también se comprende mejor el concepto de circunstancias materiales de la práctica de la escritura y finalmente se presenta una metodología válida para realizar investigaciones en el campo.

Las lenguas y la escritura académica en particular se convierten de esta manera en herramientas de dominación y de exclusión, el hecho de que las publicaciones exijan la escritura en ciertas lenguas y no en otras, el hecho de que solamente algunos temas sean tenidos en cuenta para ser publicados y el hecho de que la generación del conocimiento deba cumplir con unas estructuras euro-centristas son ejemplos claros del problema que

denuncia Canagarajah relacionado con la geopolítica del conocimiento y de la escritura académica.

A continuación se presentarán dos ejemplos de la Escritura Académica como herramienta de dominación y de exclusión: El caso del inglés en la educación superior y el caso del español en la universidad latinoamericana

El caso del inglés en la educación superior

Por ejemplo, el uso del inglés como casi única lengua de comunicación académica internacional es un hecho que se puede evidenciar en los diferentes medios de expresión de la comunidad científica: internet, revistas internacionales de prestigio, libros científicos, etc. Es claro que esta dominación lingüística debe ser comprendida dentro del marco más amplio de la dominación política, cultural y económica que ejercen los países anglosajones sobre los demás países:

> El inglés es la lengua mejor situada en este momento. El inglés ha adquirido muchos territorios unilingües, se ha expandido por varios continentes, es la lengua internacional más extendida, y es la más fuerte por el número de hombres de negocios, políticos, escritores y fuerzas armadas. Su dominio ha surgido no tanto de su pasado y de su rica literatura como de la fuerza militar, económica y política de los grandes estados que han llevado a lo largo de la historia. La fuerza lingüística es básicamente la fuerza política. Lyautey, decía que una lengua es un dialecto que tiene una armada. Ya con la ayuda de marineros, aviadores o bombas atómicas, las lenguas se reafirman por la fuerza, aún cuando esta fuerza no se usa de hecho. Un estado importante que enarbola una lengua por lo común es particularmente intolerante con la diversidad lingüística. Su historia es normalmente de una absorción progresiva de lenguas y minorías periféricas. (Laponce, 1987, citado en Cabrera Moreno, 2002, p. 200.)

El inglés académico ha sido utilizado por la comunidad científica para presentar los resultados de sus investigaciones. En este sentido, el inglés fue visto en un principio como una lengua de unión y de unificación del conocimiento que expresa los resultados de las investigaciones que se realizan en el mundo entero. Actualmente, no es raro escuchar afirmaciones como que “lo que no está escrito en inglés, no existe.”

En realidad, más que una solución, el uso del inglés como lengua única de expresión del conocimiento académico debe ser problematizado. Para la comunidad científica “extranjera”, es decir aquella cuya competencia en inglés no es “natural”, el hecho de verse obligada a expresar sus resultados en una lengua extranjera seguramente provoca dificultades que en vez de promover el desarrollo del conocimiento científico, lo que hace es dificultarlo puesto que es posible que se pierdan algunos elementos en el proceso de traducción.

Este intento de dominación parecería ser un fenómeno natural que tiene lugar en el momento en el que entran dos o más lenguas en contacto. Lo que vemos entonces es que las fuerzas con las que se relacionan las lenguas entre sí pueden ser comprendidas en dos sentidos diferentes. Desde un primer punto de vista una lengua particular puede

ser una fuerza dominadora frente a otra lengua menor. Pero ella puede, a su vez, sentirse amenazada por otras. El francés y el inglés, al igual que otras lenguas coloniales, son lenguas que buscan posicionarse como lenguas de dominación mundial y al mismo tiempo son intolerantes frente a otras lenguas de menor prestigio o minoritarias que se encuentran generalmente en "sus territorios."

El caso del español en la universidad latinoamericana

Las relaciones de América Latina frente a las otras comunidades del mundo pueden ser explicadas en dos sentidos: en primer lugar, América-Latina puede ser una periferia frente a la globalización y frente a la dominación anglo. En segundo lugar, América-Latina puede ser vista como un centro, frente a las comunidades indígenas y minoritarias, que se definen básicamente por el uso de la lengua española frente a otras lenguas.

El primer caso, corresponde a aquel descrito en el apartado anterior. Los escritos académicos en español o en portugués no son realmente reconocidos a nivel internacional. Es necesario introducirse en el "centro" mundial que representa el inglés en la escritura académica. (Cabrera Moreno, 2002, p. 205.)

En el segundo caso, la lengua española en la Universidad domina la escritura académica y en consecuencia, la producción y el desarrollo del conocimiento, dejando de lado todas las construcciones que se realizan en lenguas diferentes al español o por medios diferentes a la escritura. Los usuarios del español lengua académica se ven oprimidos por la fuerza y por la vitalidad del inglés, pero al mismo tiempo son intolerantes frente a las lenguas minoritarias que se hablan en sus territorios, por ejemplo, frente a las lenguas indígenas.

Es decir, la oralidad, base de las lenguas indígenas, se ve relegada a un segundo plano y los usuarios de dichas lenguas deben adaptarse a la nueva forma de expresión de sus propias realidades. Sabemos que no es posible que todos los temas, todas las representaciones de la realidad, todas las realidades, todos los fenómenos de un mundo tan complejo y diverso como el nuestro, puedan ser expresados en una sola lengua (inglés, francés español o cualquier otra). La definición de dichos fenómenos debe ser expresada y comprendida gracias a la lengua que los in-forma, que los re-crea, que los comprende y que los explica.

1.5.2 El Bilingüismo: Diversas Perspectivas De Definición [4]

Es importante comprender el bilingüismo, no simplemente como la capacidad para utilizar dos lenguas por parte de un individuo, sino como una capacidad en la que se conjugan diferentes facetas del ser humano. El hecho de conocer y de utilizar dos o más lenguas influye en la concepción que cada uno tiene del universo que lo rodea y ayuda a construir la identidad propia.

En el capítulo 10 de su libro, Siguan (2001) intenta describir la estructura y la dinámica de las lenguas en contacto. Para esto, realiza un recorrido histórico de la noción de diglosia[5] -desde su aparición en la sociedad griega, hasta la propuesta de Fishman, pasando por la de Ferguson- que le permita definirla claramente como "un término que se refiere a la diferencia y el desequilibrio entre las funciones que cumplen dos lenguas en un mismo espacio social. (pg. 192)"

El aporte de la definición de Siguan (2001), frente a las otras, es el hecho de introducir el componente social dentro de la diglosia. Por supuesto, aquí se incluye de manera implícita la idea de *tensión*, es decir de las relaciones de poder (políticas, culturales y religiosas, principalmente) que se crean entre dos culturas representadas por dos lenguas diferentes y que tienen cada una sus funciones sociales específicas. Hagen, citado en Siguan (2001), introduce en estos casos la noción de *esquizoglosia* en la que debido a las relaciones de poder se implantan políticas para imponer una única lengua en un espacio en el que convergen varias.

Además, los conceptos de etnia y de nación son importantes para comprender la dinámica de dichas relaciones. Se pueden generar actitudes de rechazo (odio por la lengua y la cultura del otro) o de alienación (dependencia y aceptación de la lengua y de la cultura del otro.) Es decir, hay una relación directa entre nación, cultura y lengua. El punto común entre nación y etnia es el alto grado de rasgos comunes que presentan los individuos de una comunidad –la lengua es uno de estos rasgos-; la diferencia es que la nación aspira a una autonomía de gobierno y de política en su territorio.

Para el autor, es importante la relación que se puede establecer entre las situaciones de contacto de lenguas y las tensiones políticas que se ven allí reflejadas; es por esta razón que las nociones de etnia y de nación son bien definidas, permitiendo explicar finalmente el hecho de que los desequilibrios lingüísticos son realmente desequilibrios políticos.

Entonces, la tarea del investigador de lenguas en contacto no puede ser vista simplemente como la descripción de las relaciones anteriormente mencionadas, se debe, sobre todo, *entender* su dinámica y *predecir* su evolución: "*Pero la importancia de un*

[4] Este capítulo sobre el bilingüismo es el resultado de un trabajo presentado por Javier Reyes en el seminario de lingüística de la maestría en lingüística en 2008.

[5] Una delimitación más completa puede encontrarse en: MORENO, F., *Principios de sociolingüística y de sociología del lenguaje.* Capítulo 13: *Diglosia.* Ariel, Barcelona, 1998.

modelo de este tipo es que invita no sólo a describir, sino a intentar explicar estos comportamientos." (p. 200)

Para lograr dicha tarea, se presenta el concepto de *vitalidad lingüística* que permite explicar "*la capacidad de expansión o de supervivencia de una lengua en general y concretamente en situaciones de lenguas en contacto."* (p. 196)

Los factores que influyen directamente sobre la vitalidad lingüística se pueden clasificar, de acuerdo con Siguan (2001) así, y se organizan desde los criterios más generales a los más particulares, desde lo social hasta lo individual:

- Factores sociales: dentro de los que se pueden citar (1) los factores de *estatus* (sociales, económicos e históricos de cada una de las lenguas), por ejemplo, es más prestigioso hablar la lengua de la ciudad que la lengua del campo; (2) los factores *demográficos* (relacionados directamente con el número de hablantes con los que cuenta cada lengua, hablantes internos o externos, y las relaciones que se establecen entre dichos individuos); por ejemplo: el francés de Québec le debe buena parte de su fuerza y de su dinámica al hecho de que el francés se habla en buena parte del mundo; y finalmente (3) los factores *institucionales* (¿cuáles son las políticas públicas frente a las situaciones de lenguas en contacto?) por ejemplo; presencia en los medios de comunicación, educación en la lengua minoritaria, estatus jurídico de la lengua.

- Factores psicológico-sociales: relacionados con los comportamientos lingüísticos de los individuos dentro de la sociedad: ¿cuáles son los criterios psicológicos que el individuo utiliza para regular sus comportamientos lingüísticos dentro de la sociedad? Por ejemplo: de qué manera se comunica el individuo en diferentes situaciones de la vida diaria, con su familia, con sus amigos, en el trabajo, etc.

- Factores psicológicos: se tienen en cuenta los rasgos personales, el nivel de competencia lingüística y sobre todo las actitudes personales frente a una determinada lengua al momento de utilizarla en una situación de lenguas en contacto.

La pregunta más lógica en este punto de la presentación es entonces: ¿Cuál es el origen social, psico-social y psicológico de las actitudes lingüísticas de los individuos? Dicho de otra manera, el autor se pregunta sobre los criterios que influyen en el comportamiento lingüístico de los individuos en situaciones de lenguas en contacto.

La respuesta se articula bajo una misma base: **la lengua es un signo de identidad individual y social**. Cuando un individuo selecciona una lengua para expresarse "nos integramos en grupos con los que, en alguna medida, nos identificamos, porque compartimos características que se convierten en signos de identidad del grupo. (Siguan 2001, p. 201)" Así, pues la utilización de una lengua no representa simplemente al individuo, sino al individuo que se inscribe dentro de una comunidad con la que comparte al menos un cierto número de rasgos característicos, una ideología y un pensamiento común.

Siempre se ha reconocido una doble funcionalidad del lenguaje. Se trata de un instrumento de comunicación y de organización del pensamiento. En estos dos artículos Siguan insiste de manera reiterativa en una tercera función del lenguaje: la utilización de una lengua como signo de identidad étnica o nacional. Es decir, se insiste en otra función del lenguaje, las función social y no solamente en las funciones cognitivas o comunicativas.

Para citar un ejemplo, podemos analizar situaciones en las que la identidad nacionalista se refleja directamente en la situación de lenguas en contacto. Un grupo dominado puede aculturarse completamente al grupo dominante, puede intentar un cierto grado de aculturación guardando buena parte de sus rasgos culturales principales o puede rechazar dicha aculturación, viéndose relegado a la exclusión social por parte del grupo dominador.

El autor concluye que debido a la naturaleza variada y complementaria de las relaciones que se pueden dar entre lenguas en contacto "*cualquier intento de ordenarlas en un continuo a partir de parámetros mensurables resulta ilusorio.* (Siguan, 2001, p. 206)" Por ejemplo, un individuo puede tener identidades complejas, ya que los seres humanos pertenecemos a diferentes grupos sociales y culturales al mismo tiempo. Así, alguien podría pertenecer a un grupo lingüístico específico y al mismo tiempo a un subgrupo social (partido político, asociación religiosa, etc.).

Entonces, las categorías de clasificación no son excluyentes sino complementarias, lo que dificulta su clasificación y explicación: ¡la tarea del investigador se vuelve compleja en este campo investigativo como consecuencia de la variedad de situaciones de las sociedades de lenguas en contacto!

Y son estas variedades, justamente, las que describe el autor en el capítulo 11 de su libro. El hecho problemático central es que además de la variedad de situaciones que ya se mencionó, también se dificulta la recolección de la información por el tipo de metodología y de herramientas que se utilizan con este fin. En las encuestas, por ejemplo, puede existir una gran manipulación en la creación de las preguntas –manipulación para obtener un resultado esperado- o en las respuestas de los informantes –el sujeto responde lo que el investigador quiere oír y no lo que corresponde con la realidad.

La consecuencia lógica es que no se puede establecer con exactitud el número de lenguas existentes en el mundo actual, sobre todo cuando la diferencia entre una lengua y una variación dialectal no está bien definida, ni el número de hablantes de una lengua, debido a su movilidad lingüística y geográfica. A pesar de todo esto, la encuesta sigue siendo la herramienta principal en la recolección de datos y los resultados pueden describirse a partir de los continentes en los que tienen lugar.

1.5.3 La Interculturalidad

Con el fin de definir el concepto de interculturalidad, nos basaremos en la tesis de Sánchez y Pinzón (2004), quienes realizaron una revisión del estado del arte relacionado con la interculturalidad.

Las autoras concluyen a partir de la revisión de documentos que este término puede definirse desde 7 perspectivas diferentes. La interculturalidad como principio o fundamento, como medio o proceso, como relación, como metodología, como propuesta, como fenómeno y como paradigma.

El punto común en todas las definiciones se encuentra en considerarla como un concepto que tiene en cuenta

> no sólo las diferencias entre personas y grupos sino también las afinidades entre ellos, los vínculos que unen, la aceptación de los derechos humanos cuando éste es el caso, los valores compartidos, las normas de convivencia ya legitimadas y aceptadas, las instituciones comúnmente utilizadas aunque requieran adaptación y mejora, los intereses comunes en desarrollo local y la identidad nacional. (p. 321)

En segunda instancia, se hace necesario entender que la interculturalidad tiene su base en la diversidad cultural, ya que sin la existencia de esta última, la interculturalidad tampoco existiría. También, de la diversidad cultural se desprenden fenómenos y perspectivas como la multiculturalidad, la pluriculturalidad y la transculturalidad. Perspectivas que se relacionan claramente con la *interculturalidad* pero que se manifiestan de manera diferente y que se desarrollan en marcos teóricos diferentes.

Aquí entonces, se evidencia que la cultura, como conjunto de rasgos o entramado en el que se desarrolla el individuo, está en constante cambio, lo que significa que la interculturalidad se renueva cada día, planteando interrogantes y proponiendo soluciones que permiten, en última instancia, establecer una convivencia con igualdad de oportunidades, con reconocimiento de derechos, aunque diferenciales y con un cierto nivel de comprensión y respeto para todos.

A partir de las reseñas realizadas en este capítulo, se puede concluir que no existe un claro consenso en la concepción de interculturalidad y que la interculturalidad no se toma como un concepto aislado de otros, sino que, por el contrario, se contextualiza dentro de un marco específico y/o más amplio.

Es así como la interculturalidad se ve reflejada en cada uno de los aspectos que toman parte en la formación de la cultura, en los individuos, sus prácticas, sus estilos de vida, sus formas de comunicarse, de pensar, sus estilos de aprendizaje, sus roles y su participación dentro de la sociedad.

Para nuestro trabajo de tesis estas afirmaciones son importantes puesto que incluyen en los procesos culturales e interculturales las formas en las que los individuos se

involucran en los procesos de aprendizaje, en las prácticas, en los eventos y en las estructuras sociales.

La escritura académica es comprendida como una práctica social, inscrita dentro de unas estructuras sociales –la Universidad por ejemplo- que debe ser comprendida desde una perspectiva intercultural. Es decir, deben comprenderse las distintas formas en las que los sujetos pertenecientes a diferentes culturas abordan y comprenden la escritura académica, ya que en esta comprensión radica el primer paso para el cambio relacionado con las estructuras y las prácticas de poder que se han tejido en torno a la escritura.
La interculturalidad es comprendida como "reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural en un contexto de permanente comunicación y negociación social entre grupos e individuos que afirman su cultura" (Santos, 2007, Pág. 14) El bilingüismo es una de las expresiones lingüísticas de esta situación de interculturalidad y hace parte de la negociación y del tipo de relaciones que se establecen entre los miembros de las comunidades.

Para concluir este apartado, podemos decir que en la Universidad (para nuestro caso particular La Universidad Nacional de Colombia) se puede presentar una crítica social y cultural frente a los procesos educativos que allí se practican, en donde se desconocen las prácticas orales tradicionales de los grupos minoritarios o periféricos. Aquí, la interculturalidad está dada en términos de las relaciones entre los estudiantes regulares de la Universidad Nacional y los estudiantes hablantes de lenguas indígenas y criollas y pertenecientes a los diversos grupos étnicos del país que se encuentran adelantando estudios allí, por una parte, y por otra, entre los profesores de la Universidad Nacional de Colombia y los estudiantes hablantes de lenguas indígenas y criollas y pertenecientes a los diversos grupos étnicos del país

1.6 Marco metodológico.

Este capítulo se divide en dos partes, en la primera se presentan los criterios metodológicos que son válidos en un análisis enmarcado dentro de una perspectiva crítica discursiva. En la segunda, se presentan algunos casos de pseudo-análisis que son considerados como errores comunes según los autores Antaki et al (2003) y que sirven como base metodológica para definir todo aquello que no puede ser considerado como análisis crítico del discurso.

Adentrándonos más en nuestro caso particular de tesis, relacionado con el análisis crítico del discurso y no con cualquier tipo de análisis del discurso, podemos basarnos en Wodak et Meyer (2001), para ellos en el ACD es válido llevar a cabo estudios de caso cualitativos pequeños o analizar grandes corpus de datos, obtenidos a partir del trabajo de campo o de la investigación etnográfica.

Además, como se había afirmado anteriormente en el apartado objeto de estudio, para investigar en la creación del significado, se necesita indagar en las interpretaciones de los textos, al igual que en los textos mismos, y de manera más general en la manera cómo los textos figuran en áreas particulares de la vida social, lo que sugiere que el análisis textual está enmarcado dentro de la etnografía. Para evaluar las causas y los efectos ideológicos de los textos, es necesario enmarcar el análisis textual dentro de, por ejemplo, el análisis organizacional, y relacionar el micro análisis del texto con el macro análisis de cómo las relaciones de poder trabajan dentro de esa red de prácticas y de estructuras. El análisis textual es un suplemento válido en la investigación social, pero no un remplazo de otras formas de análisis social o de análisis.

El segundo objetivo de este apartado es presentar los principios metodológicos que son válidos en ACD. Estos principios pueden dividirse a su vez en dos grandes categorías: los principios relacionados con la obtención de los datos y los principios relacionados con el análisis de los datos.

Acerca de la recolección de datos es posible afirmar que "*no existe ninguna forma de obtención de datos que sea característica del ACD"* (Wodak, 2001, p. 48). En algunos casos los autores ni siquiera mencionan la forma de obtención de los datos.

Lo que es posible hacer en ACD es hacer una primera recogida de datos y enseguida continuar con la recolección de nuevos datos que sean necesarios para llevar a cabo la investigación. Estos datos pueden recolectarse a partir del trabajo de campo y de la recolección etnográfica.

Ingresemos ahora al Marco Metodológico relacionado con el análisis de los datos. Dentro del Marco Analítico del ACD, Fairclough (2003b) propone los pasos metodológicos que pueden servir para la realización de este trabajo. El autor los clasifica en 5 grandes grupos:

1. Centrarse en un problema social que tenga un aspecto semiótico.

2. Identificar los elementos que lo obstaculizan con el fin de abordarlo, mediante el análisis de

    a) La red de las prácticas en las que están localizados
    b) La relación que la semiosis mantiene con otros elementos de la particular práctica (o prácticas) de que se trate
    c) El discurso (es decir, la propia semiosis)
        - Análisis estructural: el orden del discurso
        - Análisis interaccional
        - Análisis interdiscursivo
        - Análisis lingüístico y semiótico

3. Considerar si el orden social (la red de prácticas) "necesita" en cierto sentido el problema o no.
4. Identificar las posibles formas de superar los obstáculos.
5. Reflexionar críticamente sobre el análisis (1-4)

El paso 1 presupone que existen ciertas prácticas que son problemáticas, en las que existe una discriminación social de ciertos actores y que dicha situación puede cambiar gracias a la reflexión crítica que provee el ACD.

El paso 2 tiene como objetivo preguntarse sobre los obstáculos que impiden la comprensión del fenómeno. Es decir: ¿qué hay en la forma en que se estructura y se organiza la vida social que hace que esto se convierta en un problema que se resiste a toda resolución fácil?

El paso 3, busca establecer si el orden social genera una serie de problemas, inequidades, discriminación, etc., si dicho orden es susceptible de cambio y de qué manera el discurso puede contribuir a mantener y a crear las relaciones de discriminación.

El paso 4 busca identificar los posibles medios que ya han sido utilizados o que pueden utilizarse para cambiar las interacciones dominantes o para presentar acciones de resistencia.

Como se puede observar, en el ACD es importante partir de una problemática social que se ha identificado y que debería estar representada semióticamente en el discurso de los participantes de dicha situación. Pero el objetivo central del análisis estructural, interaccional, interdiscursivo y lingüístico, no debe ser otro más que el regreso a la problemática inicial con el fin de abordarla bajo una perspectiva crítica emancipatoria. Se da entonces un flujo circular en el análisis, este análisis se vuelve reflexivo ya que el objetivo final (paso 5) es volver sobre sí mismo con el fin de preguntar hasta qué punto la crítica es eficaz o no, si contribuye – o si puede contribuir o no- a la emancipación social.

- ¿Qué NO es análisis crítico del discurso?

En este capítulo se busca describir una problemática actual en el AD y en el ACD según la cual, para algunos investigadores "todo es válido". A partir de un trabajo de Antaki et al. (2003), se presentarán algunos errores metodológicos comunes en el AD y en ACD. Los autores los llaman pseudo-análisis y el hecho de describirlos tiene como objetivo evitar caer en estas trampas metodológicas.

Algunos tienen la impresión de que en el análisis del discurso "cualquier cosa vale", y esto se debe en gran medida a los mismos investigadores en el campo, que han venido repitiendo errores metodológicos y epistemológicos hasta llegar a proyectar esta impresión.

Estos problemas deben evitarse en la realización de un trabajo inscrito dentro del análisis del discurso y dentro del análisis crítico del discurso, justamente el objetivo de citarlos es evitar caer en ellos y presentar un marco de lo que se espera hacer en este trabajo en particular.

En nuestro caso particular, quisiera citar el trabajo de Antaki, Billig, Edwards y Potter, (2003) *El análisis del discurso implica analizar*. En el artículo los autores parten de la problemática existente en la actualidad en el campo del análisis del discurso en general. Para ellos, algunos investigadores terminan tomando atajos metodológicos en la realización de sus investigaciones y disfrazan cualquier tipo de trabajo bajo el rótulo de análisis del discurso.

Como consecuencia se tiene la impresión de que "cualquier cosa vale" en el análisis del discurso y algunos investigadores escriben artículos o proponen escritos que realmente no cumplen con los requerimientos mínimos para ser considerados bajo este tipo de análisis. En general los problemas que se presentan son metodológicos y los autores los clasifican en seis grandes categorías. Se trata de presentar seis tipos de análisis que NO pueden ser considerados como análisis del discurso, sino como pseudo-análisis.

- pseudo-análisis a través de resúmenes: Resumir no es hacer AD, al contrario el investigador elimina una cantidad de elementos importantes de la conversación y pone en sus propias palabras lo que quiere decir el entrevistado corriendo riesgos de interpretación. "El resumen no ofrece nada suplementario a los datos esenciales."

- pseudo-análisis basado en la toma de posiciones: El investigador añade por su cuenta valoraciones de diversos tipos (morales, políticos, ideológicos). El investigador demuestra abiertamente simpatía o solidaridad con el entrevistado –o el caso extremo contrario: repudio crítico- (por ejemplo en casos de discriminación.) "El analista se ha alineado con la posición del entrevistado."

- pseudo-análisis por exceso de aislamiento de citas: Se trata del extremo contrario del resumen. Se exagera en el número de citas sin que realmente éstas sean significativas, dado que no se presentan como argumentos de afirmaciones anteriores.

“Extraer una declaración entera y presentarla como si fuera algo que se sustenta por sí solo.”

- pseudo-análisis circular de los discursos y de los constructos mentales: A partir de una cita o de un conjunto de citas se abstrae una categoría general (de estrategia discursiva, de patrones discursivos) y dicha categoría se sustenta de nuevo con las citas.

Se ven las conversaciones simplemente como expresiones de constructos mentales, de ideologías y de opiniones. “Tomar esas expresiones como manifestaciones externas de las “creencias” o los procesos de “pensamiento”, no es hacer análisis del discurso.”

- pseudo-análisis de falsas generalizaciones: A partir de un caso particular se generaliza un rasgo para toda la población que comparte las variables (edad, estrato social, etc.) “Es terriblemente fácil caer en la tentación de lidiar con los hallazgos propios tal como si fuesen condición de todos los miembros de la categoría sobre la cual se ha construido la muestra.”

- pseudo-análisis por localización de elementos: simplemente localizar elementos dentro de la conversación, sin ir más allá. “Un análisis que no vaya más allá de este tipo de localizaciones no cuenta como investigación original sino, en el mejor de los casos, como un ejercicio de entrenamiento…”

Hemos visto los seis tipos de pseudo-análisis que deben evitarse en los trabajos de análisis del discurso. Además, Fairclough (2003b) afirma que, si bien es válido basarse en la semántica y en la gramática para llevar a cabo los análisis textuales y discursivos, es absolutamente necesario complementarlo con un marco cuantitativo detallado. En conclusión podemos decir que para llevar a cabo un análisis del discurso válido deben tenerse en cuenta los siguientes aspectos:

- La transcripción, por ejemplo, es un paso necesario para comenzar el análisis, pero no es análisis, simplemente prepara los datos para poder analizar.

- Es necesario abstraer conclusiones a partir del corpus, pero estas afirmaciones deben ser bien sustentadas (por medio de citas o por medio de marcos teóricos bien establecidos). No se pueden hacer afirmaciones “sueltas.”

- En el análisis se pueden identificar / categorizar: patrones discursivos, estrategias retóricas, ideologías, que utilizan los hablantes para expresar “algo.”

- Se pueden analizar los movimientos conversacionales que utilizan los hablantes con el fin de demostrar o de evitar mostrar alguna posición particular (opiniones, dogmas, etc.)

- Se puede responder: ¿Cómo los dispositivos discursivos sirven para dar cuenta de las dinámicas interaccionales?

- Se deben relacionar las estructuras discursivas con las estructuras sociales, dado que existe una relación indisoluble entre lenguaje y sociedad.

Este apartado es muy importante en la medida en la que hace claridad sobre lo que debe y no debe hacerse en este tipo de trabajos, es decir, presenta los criterios metodológicos que deben seguirse y evitarse en cualquier tipo de análisis del discurso y de análisis crítico.

En este apartado hemos querido presentar el marco metodológico general del ACD. En la primera parte se presentaron algunos errores metodológicos que termina en pseudo-análisis y en la segunda se presentaron los principios de recolección de datos y de su análisis. En el capítulo 2, el objeto de estudio específico, se hará una descripción más detallada del objeto de estudio de nuestro trabajo de tesis y en el capítulo 4 se presentará el método específico de análisis.

2. Objeto de la investigación

Recordemos que el objeto de estudio del ACD está constituido por los lenguajes, los discursos y los textos en relación con las estructuras sociales, los eventos sociales y las prácticas sociales respectivamente.

En el caso específico de nuestro trabajo de tesis, la unidad de análisis está compuesta por los textos que resultan de la transcripción de las conversaciones obtenidas a partir de las entrevistas realizadas a estudiantes hablantes nativos de lenguas indígenas y criollas y pertenecientes a diversas comunidades étnicas del país, de tres universidades de Bogotá. Estas transcripciones constituyen los textos que analizaremos, en los cuales se pueden identificar los discursos que los configuran.

Las entrevistas fueron realizadas a profesores y estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia durante el primer y segundo semestre 2009. Las transcripciones se realizaron en el segundo semestre 2009.

En total se realizaron más de 20 entrevistas a profesores y estudiantes. Sin embargo, para nuestro trabajo, el conjunto de entrevistas analizadas está compuesto por 5 entrevistas. Estas 5 entrevistas fueron seleccionadas del conjunto total de entrevistas debido a su riqueza en cuanto al contenido y a la utilización de diversas estrategias discursivas a lo largo de la construcción del texto.

Es decir, este número de entrevistas fue suficiente para identificar y caracterizar las estrategias discursivas empleadas por estudiantes y profesores para legitimar, cuestionar y resistir las situaciones de tensión existentes en el contexto universitario en relación con la escritura académica. Al continuar con el análisis de otras entrevistas encontramos que las categorías de análisis se repetían y que además la información que arrojaban los análisis no sumaban nada nuevo al desarrollo de la tesis.

Las 5 entrevistas se reparten así: estudiante universitario bilingüe = una, profesor universitario no bilingüe = dos, profesor universitario-bilingüe= dos. (Ver anexo 1)

Más específicamente, nos interesaremos en estos textos por las estrategias discursivas empleadas por los actores curriculares (estudiantes y profesores) que permiten legitimar o deslegitimar las tensiones existentes en el proceso de escritura académica universitario.

De esta manera se delimita nuestro objeto de estudio y nuestras unidades de análisis.

3. El Problema

En este apartado se presentarán tres partes diferentes. En la primera se abordará el problema general del lenguaje como herramienta de exclusion, en la segunda se abordarán los conceptos de igualdad y de diversidad y se defenderá la idea de que se trata de dos conceptos que son complementarios y no contradictorios. Finalmente, se describirán lo hechos problemáticos específicos del presente trabajo de tesis.

3.1 Presentación

3.1.1 Lenguaje y exclusión.

> Este libro parte de uno de los descubrimientos más importantes de la lingüística contemporánea: la constatación de que todas las lenguas humanas conocidas, pasadas y presentes, tienen un grado similar de desarrollo. No hay lenguas humanas más simples o complejas, más ricas o más pobres, más cultas o menos cultas, más o menos útiles para la comunicación. Sin embargo, todavía circulan entre nosotros muchas ideas y afirmaciones que tienen su origen en prejuicios. (Cabrera Moreno, 2002, p.17)

Además de la función referencial,[6] que desde siempre se le ha otorgado al lenguaje verbal, existen otras funciones igualmente importantes que deben ser consideradas para enmarcar la problemática en este trabajo de tesis.

En primer lugar, gracias al lenguaje, comprendido en su sentido más amplio, podemos comunicarnos y establecer relaciones sociales entre los miembros de un grupo y entre los grupos que entran en contacto. Todo lo que se produce en el momento en el que dos seres vivos están en co-presencia puede ser comprendido como comunicación y lo que se comunica entre ellos está hecho de indicios, de señales y de imágenes. (Icikovics, 2004)

[6] Aquella que consiste en darle un nombre como etiquetas a las representaciones de la realidad.

Por otra parte, hablar es crear una parte del mundo, es crear representaciones mentales que in-forman nuestro universo y que nos permiten re-crear nuevos universos. Es un instrumento de creación de nuevo conocimiento y de comprensión del mundo que nos rodea. El individuo se caracteriza, se define y se reconstruye perpetuamente gracias los procesos de re-segmentación que tienen lugar por medio del lenguaje. Umberto Eco resume esta idea al afirmar que: "*nous sommes, en tant que sujets, ce que la forme du monde produite par les signes nous fait être"* (Eco, 1993, p. 61)

El habla también participa en el desarrollo y en la construcción de la identidad. Una identidad que podemos explicar en dos vías. Al mismo tiempo que el lenguaje nos reúne en el conjunto de la especie humana, nos sub-divide al interior de dicho grupo. Es decir, hay una identidad de la especie humana frente a las otras especies, y sobre todo hay una identidad de los diversos sub-grupos de comunidades que se sirven de una lengua particular. Así, las variaciones de la lengua "estándar" o mejor dicho estándarizada –si es que podemos hablar de algo por el estilo- nos permiten hacernos parte de un grupo particular con el que compartimos valores, creencias, representaciones y formas de comprender el mundo:

> "Parce qu'il est universel et prend corps dans une langue particulière, le langage humain illustre le paradoxe à l'état pur. Universel, il l'est au point de signer l'identité humaine. […] Quand cette universalité s'efface derrière le particularisme des langues, le temps de l'évolution cède le pas à celui de l'histoire. Ici, la question n'est plus celle de l'apparition du langage, mais celle de l'origine d'une famille de langues, voire de toutes les langues. » (Icikovics, 2004, p. 1)

Sin embargo, el sentimiento de pertenencia que se genera a través del lenguaje puede convertirse en un sentimiento "peligroso" a partir del momento en el que no se le autoriza al otro la expresión de su propia identidad, una identidad que difiere de la nuestra. Es precisamente este hecho el que conlleva a la exclusión del otro, a la designación del otro como el "bárbaro" o el ser inferior.

Entonces, el lenguaje cumple una función instrumental que nos permite establecer relaciones de poder que se reflejan, por ejemplo, en las jerarquías que se proponen a partir de categorías de todos los tipos, generalmente creadas por los grupos dominantes. El análisis crítico del discurso también puede llegar a participar de esta dinámica:

> In defending the need for analyses that correspond to the participants' meanings and interpretations as constructed interactionally, Schegloff (1997) criticizes the "theoretical imperialism" of academics and critics, because they are imposing the terms by which to interpret the world. By this he is referring to the social theories and to the "orders of discourse" that are used by outsiders (CD analysts) as frameworks to interpreting explaining discourse. (Barletta- Manjarrés, 2007, p. 26)

Para resumir las funciones del lenguaje bajo la perspectiva que nos interesa es posible citar a Gallegos (2002, p. 2):

"En un sentido amplio, las funciones del lenguaje son:

- Construir vida social. Socialización del ser humano.
- Construir, mantener, cambiar las identidades sociales (las caras).
- Construir estrategias para ciertos fines.
- Construir relaciones de poder, de solidaridad, de dominación, de resistencia.
- Expresar las ideologías y las concepciones del mundo de cada grupo cultural en situación histórica."

El objetivo de este apartado fue presentar un recorrido de las diferentes funciones del lenguaje. Desde aquellas relacionadas con la comunicación, hasta su función social que se encarga de estructurar las prácticas y las relaciones sociales que se establecen entre los sujetos. Es decir, el lenguaje (y los discursos) son elementos constitutivos importantes del mundo social y de la intersubjetividad del ser humano.

3.1.2 Igualdad y diversidad: dos nociones complementarias y no contradictorias

Según Cabrera Moreno (2002), el hecho de pensar en una jerarquización de las lenguas según el estado evolutivo en el que se encuentran no es más que el reflejo de una visión ego-centrista que impregna las diferentes ciencias y particularmente las ciencias del lenguaje. Este hecho puede explicarse por el ego-centrismo de los lingüistas –al igual que el de cualquier investigador- que presentan sus estudios como análisis objetivos cuando realmente no lo son.

En efecto, el concepto de evolución presupone de cierta manera la idea de progreso, de cambio hacia un estado mejor o de un transcurso de lo negativo hacia lo positivo. Este concepto ha estado presente desde los primeros estudios en lingüística, en los que la visión de las teorías de Darwin, por ejemplo en la semántica de Darmesteter, ha cubierto como un manto el desarrollo de las ciencias del lenguaje. Simplemente es necesario observar los títulos de los escritos de Darmesteter para comprender mejor la fuerza de la influencia de dichas teorías en el desarrollo de la lingüística: *"Comment les mots vivent entre eux*[7]*"* y *"La vie des mots*[8]*"*; o el hecho de querer adoptar las leyes de *contagio*, de *reacción* y de *competencia* a la semántica.[9]

Es decir, el lenguaje y las lenguas fueron comprendidas en una época como seres vivos que evolucionan y que por lo tanto pueden jerarquizarse en una escala evolutiva. Esta visión traida de las ciencias biológicas por la importancia de las teorias de Darwin, trajo a la lingüística una perspectiva en la que las lenguas pueden igualmente jerarquizarse por su grado de evolución.

Lo que propone Cabrera, (2002, p. 23) es que: *"no hay en el mundo actual lenguas o familias lingüísticas que sean restos o estadios de evolución lingüística ya superados."* Esto quiere decir en últimas, que no se puede afirmar que una lengua sea superior a otra

[7] ¿Cómo viven las palabras entre ellas?
[8] La vida de las palabras.
[9] Para ver una versión más detallada de la historia de la semántica y de la importancia de las teorías de la evolución de Darwin en el estudio de la lingüística ver: (TAMBA, 2005)

o que sea más desarrollada que otra, simplemente se trata de lenguas diferentes que han tenido sus propios estados de transformación y que el hecho de intentar categorizarlas no es más que el resultado de la imposición de las visiones dominantes sobre las dominadas.

Las lenguas, entonces, tal y como se afirma en el título de este apartado, son iguales, en el sentido en el que se trata de un instrumento de comunicación creado por el ser humano con diferentes fines, pero cada lengua es un instrumento particular que tiene sus características intrínsecas, sus particularidades, su forma de construir el mundo y de crear vehículos de relaciones entre sus usuarios.

Los estudios poscoloniales, de acuerdo con Moore (1997, p. 25), han presentado nuevos caminos en la investigación en análisis críticos del discurso y han centrado su atención en las relaciones de poder que se han creado y mantenido por medio del lenguaje entre las potencias y sus colonias:

> Postcolonial criticism has not simply enlarged the traditional field of English studies, or refocused attention on neglected aspects or areas within it. It has also, in association with other relatively recent critical discourses as various as feminism and deconstruction, significantly altered the modes of analysis which were dominant within the discipline in the period from 1945 to 1980. Most notably, perhaps, it has helped to undermine the traditional conception of disciplinary boundaries. Configurations such as 'colonial discourse analysis' insist upon the importance of studying literature together with history, politics, sociology and other art forms rather than in isolation from the multiple material and intellectual contexts which determine its production and reception. In related fashion, postcolonial criticism has challenged hitherto dominant notions of the autonomy of the aesthetic sphere, helping to gain acceptance for the argument, advanced on a number of fronts since the 1960s especially, that 'culture' mediates relations of power as effectively, albeit in more indirect and subtle ways, as more public and visible forms of oppression. For example, postcolonial critics have characteristically worked to break down the formerly fixed boundaries between text and context in order to show the continuities between patterns of representation of subject peoples and the material practices of (neo) colonial power. Moreover, postcolonial criticism has contributed to the interrogation of received distinctions between 'high' and 'popular' culture which has been such a feature of cultural criticism more generally in recent decades.

Las relaciones de poder que se establecen entre los usuarios de las lenguas – y por ende entre las lenguas entre sí- no dependen de la complejidad o facilidad de su estructura sintáctica, fonológica, morfológica o semántica, del grado de claridad con la que in-forman el mundo que expresan o de alguna propiedad subyacente. No existen argumentos válidos que nos permitan afirmar que el español es más evolucionado que el latín o cualquier otra lengua, tampoco se puede decir que una lengua particular sea la versión mejorada de otra.

Lo que encontramos es que hay contingencias externas que establecen relaciones de poder entre las lenguas y entre sus usuarios:

> Una lengua no se convierte en la lengua global a causa de sus propiedades estructurales intrínsecas, o a causa del tamaño de su vocabulario, o a causa de haber sido el vehículo de una gran literatura en el pasado, o a causa de haber estado asociada en el pasado con una gran cultura o religión […] Una lengua se convierte en internacional por una razón fundamental: el poder político de su gente, especialmente su poder militar. (Crystal 1997, citado en Cabrera Moreno, 2002, p. 7.)

Se puede concluir que no son las características internas de una lengua (por ejemplo su estructura sintáctica, su vocabulario, sus expresiones semánticas, etc.) lo que le dan su carácter o estatus de lengua dominante, de prestigio o mayoritaria. Más bien, podemos afirmar lo contrario, dichas razones son externas y están estrechamente ligadas a las relaciones de poder que se establecen entre las comunidades, a la fuerza cultural, económica y social de las comunidades y sobre todo al grado de dominación que se puede alcanzar entre al menos dos grupos de personas.

3.1.3 Hechos problemáticos específicos:

Para explicar el hecho problemático específico es necesario remitirse al documento de investigación (Santos, 2007, p. 8). A continuación se presentan los hechos problemáticos generales, que hacen parte del contexto actual de nuestro país en el que surge el proyecto marco de investigación:

> Actualmente, la Universidad Nacional de Colombia es, de estas tres instituciones educativas, [Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Francisco José de Caldas y la Pontificia Universidad Javeriana] la que cuenta con el mayor número de estudiantes hablantes de lenguas indígenas y criollas. Estos estudiantes pueden acceder a los diversos programas académicos de la universidad gracias al apoyo del Programa de Admisiones Especiales (Programa PAES), el cual cubre tanto a estudiantes de comunidades indígenas como a los mejores bachilleres de los municipios más pobres del país. Los aspirantes de comunidades indígenas a estudiar en la Universidad Nacional de Colombia pueden ingresar a ella siempre y cuando cumplan con los puntajes mínimos en el examen de admisión. Esta situación ha generado que, aunque se ofrezca un 2% de cupos en cada programa curricular de pregrado a estos estudiantes (situación de entrada ya muy restrictiva), muchos no logren ingresar precisamente por no obtener el puntaje mínimo del examen de admisión, el cual es diseñado en español y es realizado completamente de forma escrita. Esta problemática, por supuesto, concierne al sistema educativo nacional en general. En cifras, de 420 potenciales aspirantes hablantes de lenguas indígenas cada semestre académico (el 2% de los 20.000 aspirantes semestrales para un total aproximado de 4.000 cupos), son admitidos cada semestre un promedio de 50 estudiantes indígenas. (Santos, 2007, p. 8).

La población estudiantil indígena de la Universidad Nacional de Colombia puede describirse así: según los datos provistos por el Programa Paes en el primer semestre 2008, la Universidad contaba 366 estudiantes indígenas. En el siguiente cuadro se presenta la distribución de estos estudiantes en las diferentes facultades de la Universidad

Tabla 1 Distribución de estudiantes por facultad

DISTRIBUCIÓN DE ESTUDIANTES POR FACULTAD				
CÓDIGO	**FACULTAD**	**FRECUENCIA ABSOLUTA**	**FRECUENCIA RELATIVA**	**FRECUENCIA ACUMULADA**
1	AGRONOMIA	11	3,01%	3%
2	ARTES	43	11,75%	15%
3	CIENCIAS	26	7,10%	22%
4	CIENCIAS ECONOMICAS	47	12,84%	35%
5	CIENCIAS HUMANAS	62	16,94%	52%
6	DERECHO Y CIENCIAS POLITICAS	21	5,74%	57%
7	ENFERMERIA	17	4,64%	62%
8	INGENIERIA	63	17,21%	79%
9	MEDICINA	49	13,39%	93%
10	MEDICINA VETERINARIA Y ZOOTECNIA	17	4,64%	97%
11	ODONTOLOGIA	10	2,73%	100%
366			100,00%	

El trabajo referenciado tiene como objetivo principal (Santos, 2007, p. 17) *"Caracterizar las situaciones de inclusión-exclusión presentes hoy en los procesos sociales y culturales involucrados en la escritura académica de un grupo de estudiantes universitarios hablantes nativos de lenguas indígenas y criollas y pertenecientes a diversas comunidades étnicas del país."* La realización de nuestro trabajo de tesis puede ser importante en la consecución de este objetivo puesto que permite identificar, explicar y caracterizar las relaciones de poder que se establecen entre los miembros de la comunidad universitaria, específicamente en la Universidad Nacional de Colombia, a través del análisis crítico del discurso:

> Este estudio es relevante socialmente hablando en tanto contribuye, por un lado, a lograr una mejor comprensión de las situaciones de conflicto en las que estudiantes hablantes de lenguas indígenas y criollas pertenecientes a diversos grupos étnicos se encuentran cotidianamente con maestros en nuestras aulas universitarias colombianas. De otra parte, este avance en su comprensión será un aporte también a la reflexión que ha venido tomando lugar en el marco de la agenda de investigación colaborativa en la que un grupo de académicos, desde varios contextos culturales y sociales, buscan no sólo lograr ambientes más justos en referencia a la diversidad de las comunidades educativas sino también

> a la 'reconfiguración' de las hasta ahora entendidas relaciones centro/periferia en este ámbito. Es un punto de partida, entonces, hacia una crítica social y cultural de los procesos educativos en las universidades colombianas, en primera instancia, con miras a contribuir también en reflexión sobre la vida universitaria latinoamericana, caracterizada por situaciones de bilingüismo e interculturalidad y de una tradición marcadamente oral que la ha caracterizado culturalmente (Santos, 2007, p. 5)

Estos son los hechos problemáticos que le dan origen al proyecto marco en el que se inscribe nuestro trabajo de tesis. En el caso particular de este trabajo de grado partimos de un hecho principal sobre el que se estructura nuestro análisis:

- Los individuos (en este caso estudiantes y profesores) emplean en la construcción de sus discursos algunas estrategias discursivas que sirven para legitimar o deslegitimar las situaciones de tensión existentes en el proceso de escritura académica de un grupo de estudiantes universitarios hablantes nativos de lenguas indígenas y criollas y pertenecientes a diversas comunidades étnicas del país.

- Estos recursos pueden ser de diversos tipos: morfológicos, semánticos, lexicales

Este hecho problemático, dentro del marco del ACD, implicaría la observación de otros hechos importantes en las entrevistas:

- Estos discursos se configuran en el marco de las prácticas, los eventos y las estructuras sociales

- Estos discursos además sirven como herramienta de generación y de mantenimiento de las situaciones de opresión, de dominación y de discriminación que se crean desde los grupos dominantes

3.2 El interrogante:

3.2.1 Pregunta de investigación

A partir de este hecho problemático central es importante preguntarse en nuestro trabajo de tesis:

¿Cuáles son los recursos y estrategias lingüísticas/discursivas utilizadas para legitimar o deslegitimar las tensiones existentes en el proceso de escritura académica de un grupo de profesores y estudiantes universitarios hablantes nativos de lenguas indígenas y criollas y pertenecientes a diversas comunidades étnicas del país?

3.2.2 Objetivos de la Investigación

A partir de este interrogante es posible plantear nuestros objetivos. El objetivo general de este trabajo, entonces, es caracterizar los recursos y estrategias lingüísticas utilizadas para legitimar o deslegitimar las tensiones existentes en el proceso de escritura académica de un grupo particular de profesores y estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia.

Para su consecución se sugieren los siguientes objetivos específicos:

- Identificar y categorizar recursos lingüísticos de tipo morfosintáctico.
- Identificar y categorizar recursos lingüísticos de tipo léxico.
- Identificar y categorizar recursos lingüísticos de tipo semántico
- Categorizar estrategias discursivas utilizadas por los sujetos.
- Identificar las estrategias comunicativas que permiten crear y mantener las relaciones sociales que se establecen entre los individuos específicos de una comunidad.
- Proponer un modelo de categorías que permita identificar, clasificar y describir dichos recursos.

3.3 Justificación del problema

3.3.1 Estado de la cuestión.

En este apartado se presentarán tres trabajos relacionados con los temas de diversidad lingüística y tolerancia en Colombia, concepciones de profesores y estudiantes acerca de la escritura académica y la exclusión y discriminación en las campañas electorales del 1962 a través del periódico El Tiempo. De esta forma se analizarán trabajos relacionados con bilingüismo, tolerancia, concepciones sobre la escritura académica y análisis crítico del discurso. Cada uno de estos trabajos es importante para la realización de nuestro análisis, ya que suman aportes desde diversas perspectivas metodológicas, teóricas y conceptuales.

En primer lugar, se presentará el trabajo de Pardo (2007), relacionado con la diversidad lingüística y la tolerancia en Colombia. En segundo lugar, se presentará el trabajo de Molano y López (2007) acerca de las concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad *Icesi*. El último trabajo presentado será el de Ayala (2008) sobre la Exclusion, discriminación y abuso de poder en los TIEMPOs del Frente Nacional.

Después de la presentación de estos trabajos se presentará una discusión acerca de la importancia metodológica, teórica y conceptual para nuestro trabajo específico de tesis. Es decir, se buscará sustentar la importancia de la presentación de estos tres trabajos como antecedentes del nuestro.

3.3.1.1 Diversidad lingüística y tolerancia en Colombia.

> Si las lenguas no se pueden separar de las personas que las hablan debemos hablar del racismo / clasismo que persiste aún en nuestro país. Si los indígenas siguen entrando en la sociedad dominante para ocupar los niveles socioeconómicos más bajos de ella, siempre van a ser discriminados, por lo tanto se debe fomentar el ingreso y egreso exitoso de los miembros de las comunidades indígenas a la educación superior. Además se deben poner en práctica políticas que propendan por el respeto de las comunidades ancestrales. Esto se lograría con programas que hicieran evidente que debemos romper los estereotipos de indio que tenemos, para generar un respeto real al otro. (Pardo, 2007, p.19)

En la primera parte de este artículo se presenta una visión panorámica de la situación bilingüe en Colombia: lenguas indígenas y criollas, comunidades extranjeras establecidas en nuestro país, y aprendizaje de lenguas extranjeras en los medios educativos nacionales o internacionales, además de situaciones bilingües propiciadas por la migración de nuestros ciudadanos.

Después de plantarse la pregunta "¿quién decide qué es una lengua y qué es una variedad?", el autor demuestra que la decisión final depende más de criterios culturales, sociales, económicos y geográficos que de criterios lingüísticos.

La pregunta central del trabajo de Pardo recae sobre el lugar y la forma cómo podemos ver la discriminación lingüística.

Para poder responder dicha pregunta, el autor define el imperialismo lingüístico como una herramienta del imperialismo y lo define como: *"toda situación en la cual una lengua foránea se impone sobre las lenguas existentes, como en el caso de la conquista española en nuestro territorio."* Por supuesto, actualmente, el imperialismo lingüístico se sigue practicando.

En primer lugar, es posible observarlo en el caso de las lenguas indígenas. Por ejemplo, en las relaciones que se establecen entre los hablantes de las lenguas indígenas y del español:

> Es más, los funcionarios – médicos, odontólogos, empleados de las alcaldías, gobernaciones, etc.- se quejan con frecuencia del bajo nivel de español que hablan los indígenas en sus regiones y no se cuestionan, ni por un momento, el hecho de que ellos deberían por lo menos intentar aprender los idiomas de las regiones donde operan. (Pardo, 2007, p. 18)

También, es posible identificar la discriminación en el sistema educativo que se les impone desde la comunidad dominante. No hay un sistema que les permita aprender en tanto que hablantes de español como segunda lengua, es decir, los estudiantes deben aprender con los materiales (en español) y con las filosofías de los grupos del interior y no con materiales en sus propias lenguas. Es de esperar, entonces que los resultados en el proceso de aprendizaje sean deficientes, lo que da pie a un espiral interminable de discriminación, ya que la situación que acabamos de describir, no permite un resurgir de los integrantes de estas comunidades en la sociedad mayoritaria.

Por otra parte, podemos ver la discriminación lingüística en el caso de la lengua de señas colombiana. (LSC) En primer lugar, se pensó durante mucho tiempo que el niño con discapacidad auditiva también sufría de discapacidad cognitiva, esto produjo un bajo acceso de dichas personas al sistema escolar. De otro lado, se piensa que la LSC es un sub-código dependiente del español, lo cual no es cierto ya que se trata de una lengua totalmente independiente que tiene sus propios sistemas internos de producción de significado.

En cuarto lugar, el solo hecho de definir un estándar de la lengua española en Colombia (Bogotá, clase media-alta) y de considerar las variaciones regionales o socio-económicas como dialectos es también un hecho discriminatorio. Se menciona un trabajo en el que el contenido de un texto oral es juzgado como mejor o peor por el dialecto en el que se expresa: los encuestados consideran que la mejor propuesta era la bogotana, seguida de la paisa, la costeña y por último la pastusa; y todo esto a pesar de que el contenido era el mismo.

Finalmente se afirma que el chiste como acto de habla también puede ser discriminatorio puesto que, allí se presentan representaciones, visiones y estereotipos sobre las lenguas y sobre sus usuarios.

Se concluye que las formas y las víctimas de la discriminación lingüísticas son diversas. Con el fin de revertir la situación es necesario romper la idea de estándar que tenemos, por ejemplo con la inclusión en los medios de personas de diferentes orígenes, pero sobre todo es necesario establecer políticas que permitan un cambio en las estructuras sociales, educativas, de comunicación, de control, etc. con el fin de cambiar las percepciones y representaciones que se tienen de los grupos minoritarios y de sus lenguas:

> El camino hacia la justicia social y al respeto del otro pasa por lo lingüístico-aunque obviamente no se agota allí. (Pardo, 2007, p. 22)

3.3.1.2 Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad Icesi.

Por medio de encuestas para profesores y estudiantes, sobre los instructivos que los profesores entregan para realizar los escritos y de las producciones escritas de los estudiantes, las investigadoras por medio de un estudio de caso, exploran las diversas

concepciones que este grupo humano tiene sobre la escritura académica. Se demuestra que las concepciones que los profesores tienen sobre la escritura académica influyen directamente sobre las prácticas de los estudiantes. Para llegar a estas conclusiones se emplearon tres métodos de investigación, encuestas para profesores y estudiantes, análisis de los instructivos que los profesores entregan para realizar los trabajos escritos y análisis textual de las producciones de los estudiantes.

El estudio tuvo lugar en la Universidad ICESI y se enmarca dentro de la investigación: "Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica, en la Universidad ICESI", realizada durante los años 2005-2006.

Las autoras afirman que:

> En el contexto actual de la educación superior, los países del primer mundo, a partir de cambios tales como la masificación y la internacionalización de la población universitaria, están empeñados en que la escritura, además de evaluar, cumpla otros propósitos. Así para Lea y Street (1998), aprender en la universidad implica adoptar nuevas estrategias para entender, interpretar y organizar el conocimiento. Además, afirman que la lectura y la escritura, en cada disciplina, constituyen procesos centrales que median el aprendizaje de nuevas materias y en el desarrollo de los conocimientos propios de las nuevas áreas de estudio. (Molano, 2007, p. 126)

Podemos observar, la importancia que se le da a la escritura en la creación y el desarrollo del conocimiento académico y la prominencia que deben tener los procesos de instrucción para la producción de textos académicos en la Universidad. Esta afirmación se ve corroborada más adelante cuando las autoras concluyen que:

> Es un hecho el valor que la escritura aporta para acceder y constituir conocimiento. Entonces, ¿por qué no se está aprovechando esta herramienta para construir conocimiento en general y, fundamentalmente, en las materias técnicas? (Molano, 2007, p. 144)

Se observa en este trabajo, la importancia que toma la escritura académica en los contextos académicos, ya que se trata de una herramienta que puede llegar a ser definitoria en cuanto al grado de inclusión o de exclusión de diferentes actores sociales en el mundo universitario.

3.3.1.3 Exclusión, discriminación y abuso de poder en los TIEMPOs del Frente Nacional. Las campañas electorales de 1962 a través de El Tiempo: una aproximación desde el análisis crítico del discurso.

En este trabajo el autor busca develar la naturaleza excluyente, discriminatoria y el abuso de poder que se dio durante los años 1958-1974 en la época del Frente Nacional. El objeto de estudio es la información que produjo el diario *El Tiempo* sobre los dos grupos de oposición: el Movimiento Revolucionario Liberal y La Alianza Nacional Popular.

Se hace una revisión de los términos y de las expresiones que sirvieron para calificar tanto a los grupos políticos dominantes, como a los grupos de la oposición, bajo una perspectiva crítica propuesta principalmente por Van Dijk.

Se compara la estrategia de construcción de una identidad frentenacionalista creada por el diario, basado en la estructura titulares, noticia, editoriales y caricatura, frente al sistema de ridiculización, destrucción y desacralización de una imagen.

Finalmente se demuestra que el periódico *El Tiempo* no estableció la misma estructura de información en el cubrimiento de la campaña del Movimiento Revolucionario Liberal y La Alianza Nacional Popular, frente a aquella utilizada para cubrir la campaña de Rojas, lo que le permite afirmar al autor que "*el Frente Nacional no fue un pacto incluyente, democrático y auspiciador de paz que pregonaron sus ideólogos, sino un modelo de administración excluyente que tuvo en El Tiempo su principal vocero*." (pg. 201.)

3.3.1.4 Discusión sobre la importancia de estos trabajos

El primer trabajo (Pardo, 2007) es importante para nosotros ya que demuestra la existencia de una discriminación relacionada con la lengua y con la cultura de los grupos oprimidos. Además, se señalan los lugares en los cuales es posible observar dicha discriminación. Uno de esos lugares es el sistema educativo, y a nosotros nos interesa la discriminación relacionada con la lengua y con la cultura en el sistema educativo universitario.

La propuesta final de Pardo, aunque puede ser cierta, es muy general. Se afirma que con el fin de revertir la situación de discriminación es necesario establecer políticas que permitan un cambio en las estructuras sociales, educativas, de comunicación y de control para cambiar las percepciones que se tienen de los grupos minoritarios y de sus lenguas. Este trabajo de tesis es mucho más específico y creo que se constituye en un pequeño aporte para este gran cambio propuesto por Pardo.

Es decir, nuestro trabajo de tesis, al inscribirse dentro del análisis crítico del discurso, debería tener como objetivo final lograr un cambio en las estructuras sociales que configuran la opresión y la dominación de ciertos grupos sociales. Específicamente busca lograr un cambio en las percepciones y representaciones de los actores curriculares (profesores y estudiantes) del proceso de educación superior en relación con la escritura académica. Esto sería un primer para lograr la utopía descrita en el trabajo de Pardo.

El segundo trabajo recoge las concepciones de estudiantes y profesores de la Universidad Icesi sobre la escritura académica. La idea central del trabajo es que la escritura académica es una herramienta de construcción del conocimiento y que como tal debe ser aprovechada para construir nuevo conocimiento especialmente en las materias técnicas.

Esta concepción es la base de partida de nuestro trabajo en relación con la escritura académica. Entraremos a debatir, a lo largo de todo el documento, las siguientes preguntas: ¿es la escritura académica la única herramienta de construcción de conocimiento en el contexto universitario?; ¿Por el hecho de ser considerada como una herramienta de construcción de conocimiento, se convertirá la escritura académica en una herramienta de opresión y de dominación social?; ¿Cuáles son las concepciones de escritura académica que tienen los profesores y estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia?

La generación de estas preguntas antes de abordar la realización del trabajo de tesis, justifica ampliamente la importancia del trabajo de Molano y López en la revisión de la literatura.

El trabajo de Ayala es importante desde el punto de vista metodológico, ya que a partir de la información producida por el diario El Tiempo se analizaron los términos y las expresiones que sirvieron para calificar a los grupos políticos dominantes y a los grupos de la oposición.

Siguiendo la propuesta de Ayala, en este trabajo de tesis, se analizaron los términos y las expresiones que sirven para caracterizar la escritura académica y su oposición (una categoría que denominamos otro tipo de escritura). Esta oposición de términos y de caracterizaciones es importante puesto que es a partir del contraste entre conceptos que se observan más claramente las concepciones, las representaciones y las ideologías que construyen los sujetos acerca de una realidad específica, en este caso escritura académica.

Hemos presentado de esta manera, en este capítulo, una recisión de tres trabajos relacionados con escritura académica, discriminación lingüística y análisis crítico del discurso. Pero sobretodo, hemos demostrado la importancia que estos trabajos tienen desde el punto de vista teórico, metodológico y conceptual para la realización de nuestro propio trabajo de tesis.

3.3.2 Importancia del problema

Es importante recordar que esta tesis se inscribe dentro de un proyecto más amplio. Por lo tanto, la realización de este trabajo puede ser importante para la comunidad en la medida en que los resultados permitirán avanzar escalonadamente en la obtención del objetivo final del proyecto (proponer nuevos lineamientos y políticas más justas y equitativas en cuanto a la escritura académica en el contexto universitario).

Para lograrlo es necesario, dentro de una perspectiva crítica, por medio del análisis crítico del discurso, hacer explícitas las representaciones sociales, las creencias, las visiones y los posicionamientos de los participantes de la situación específica: profesores y estudiantes universitarios hablantes nativos de lenguas indígenas y criollas y pertenecientes a diversas comunidades étnicas del país.

Es decir, los participantes de esta situación específica se ven envueltos en una problemática que es difícil de identificar, confrontar y transformar, mientras que no se haga explícita. Una vez identificada, por medio del análisis crítico del discurso, se pueden proponer soluciones adaptadas al contexto específico en el que se producen: en este caso, se trata de identificar las estrategias discursivas que utilizan los estudiantes y profesores universitarios para des-legitimar / legitimar las situaciones de inclusión-exclusión relacionadas con la escritura académica.

A nivel teórico y metodológico, considero que la realización de este trabajo de tesis podría ser útil como un "modelo" de identificación, categorización y descripción de las estrategias anteriormente citadas, que podría ser aplicado en análisis de textos en contextos similares, por ejemplo en tesis futuras. Recordemos que los recursos y las estrategias lingüísticas de los hablantes son diversas y varían según el contexto en el que se desarrollan los actos comunicativos, el hecho de lograr un modelo de categorización sería un avance metodológico y teórico en el campo del análisis del discurso.

4. El método específico

En este capítulo se presentará una descripción del método específico adoptado para la realización del trabajo de tesis. En primer lugar se describirá el proceso de recolección de datos, enseguida se presentará la estrategia que sirvió para clasificar los datos en una matriz y finalmente se presentará la naturaleza del análisis. En todos los casos se mostrarán ejemplos que servirán para ilustrar los métodos empleados. En la última parte se incluye un apartado relacionado con las consideraciones éticas bajo las que se llevó a cabo el trabajo y las consideraciones metodológicas específicas propuestas por Fairclough (2003b), que le dan forma a este trabajo.

4.1 El proceso de recolección de los datos:

El grupo de investigación *La escritura académica en situaciones de bilingüismo e interculturalidad: un estudio descriptivo en tres universidades de Bogotá, Colombia,* se reunió constantemente durante el segundo semestre 2008 y el año 2009 con el fin de configurar el protocolo de entrevistas con el que se recolectaría la información.

Después de diversas versiones, se decidió organizar el protocolo en tres grandes etapas. La primera etapa se relaciona con las experiencias sobre el proceso de escritura en la escuela primaria y secundaria. Es decir, se abordaron temas relacionados con el proceso de aprendizaje de la escritura en el contexto educativo de cada individuo. La segunda etapa aborda el proceso de ingreso a la Universidad de los entrevistados. En este caso es interesante observar los procesos de ingreso a la Universidad de los estudiantes indígenas, puesto que se trata más de un proceso de cambio y de adaptación a una nueva cultura que de adaptación a la Universidad en sí. La última etapa se centra en el proceso de escritura en el contexto universitario y en las percepciones que tienen los entrevistados sobre la escritura académica.

A continuación se presenta la última versión del protocolo:

PROTOCOLO DE ENTREVISTA A ESTUDIANTE (versión 6)

Contenido temático	**Preguntas generales (categorías generales)**	**Subcategorías encubiertas**	**Sub-preguntas**	**Observaciones**
Describir y analizar las ***prácticas educativas*** en las que estos estudiantes participan en lo referente a la escritura académica, en particular su relación con nociones tales como identidad, cultura, género y condición socio-económica (OBJETIVO 4)	**1. ANTES: 1.1. Primaria** ¿Nos puedes contar cuándo aprendiste a escribir? / ¿Nos puedes contar tu experiencia en primaria?	Descripción del contexto.	¿Cómo es tu comunidad? ¿Se tiene acceso a la TV? ¿Qué lugar tiene la escritura frente la oralidad en tu comunidad? ¿Dónde aprendiste a escribir?	
		Participantes	¿Qué edad tenías? ¿Quién te enseñó a escribir? ¿Cómo eran tus profesores?	
		Motivaciones, fines	¿Por qué empezaste a escribir? ¿Para qué aprendías a escribir?	
		Acciones	¿Cómo aprendiste? ¿Qué tenías que hacer?	
		Sentimientos al interactuar con la escritura	¿Te gustó esa experiencia?	
		Instrumentos	¿En qué lengua aprendiste/ te enseñaron a escribir? *¿Y en español, cuándo empezó?*[10] *¿Hablaban todo el tiempo en español?* ¿Qué tipo de recursos tenías para escribir (condiciones materiales: lápiz, papel, libros de texto, otros)?	
		Normas	¿Te decían cómo tenías que escribir?	
		Género	¿Sobre qué escribías? ¿Qué tipos de escritos eran?	

[10] En el caso de que haya aprendido a escribir en otra lengua que no sea el español.

Contenido temático	Preguntas generales (categorías generales)	Subcategorías encubiertas	Sub-preguntas	Observaciones
Describir y analizar las ***prácticas educativas*** en las que estos estudiantes participan en lo referente a la escritura académica, en particular su relación con nociones tales como identidad, cultura, género y condición socio-económica (OBJETIVO 4)	**1. ANTES: 1.2. Secundaria** ¿Nos puedes contar cómo fue la experiencia con la escritura en secundaria?	Descripción del contexto.	¿Dónde hiciste la secundaria? ¿Cuál era tu nivel de escritura cuando entraste? ¿Perdiste alguna materia a causa de (problemas con) la escritura?	
		Participantes	¿Qué edad tenías? ¿Quiénes eran tus compañeros? ¿Había gente de tu comunidad? ¿Quiénes eran tus profesores?	
		Motivaciones, fines	¿Por qué comenzaste la secundaria? ¿Para qué aprendías a escribir?	
		Acciones	¿Qué materias tenías?	
		Sentimientos al interactuar con la escritura	¿Cómo te sentías en el internado/colegio? ¿Te gustó esa experiencia? ¿Y la experiencia de la escritura?	
		Instrumentos	¿En qué lengua eran las clases? ¿Tenías alguna clase de etnoeducación? ¿Hablaban todo el tiempo en español? ¿Qué tipo de recursos tenías para escribir (condiciones materiales: lápiz, papel, libros de texto, computador, otros)?	
		Normas	¿Qué exigencias de escritura tenías?	
		Género	¿Sobre qué/con qué fin escribías? ¿Qué tipos de escritos eran?	

Contenido temático	Pregunta general	Categorías encubiertas	Preguntas	Observaciones
Describir las ***necesidades, expectativas e intereses*** de este grupo de estudiantes hablantes de lenguas indígenas y criollas sobre la escritura académica en la universidad (OBJETIVO 5).	**2. AL INGRESAR A LA U** ¿Te acuerdas cuando tomaste la decisión de entrar a la Universidad?	Proceso de toma de decisiones	¿A qué Universidades te presentaste? ¿A qué carreras? ¿Tomaste solo/a esa decisión?	
		Proceso de admisión	¿Cómo fue el proceso para presentarte a la Universidad? ¿Qué tuviste que hacer? ¿Qué otras cosas tuviste hacer además de diligenciar el formulario? ¿Cómo te fue en esa escritura?	
		Examen de admisión	¿Presentaste examen de admisión? ¿Cómo era? ¿Cómo te sentiste al presentarlo?	
		Necesidades examen de admisión	¿Qué problemas tuviste al presentarlo?	
	3. DURANTE LA UNIVERSIDAD ¿Nos podrías contar cómo fue la experiencia de la escritura en la Universidad?	Descripción de la situación.	¿Qué edad tenías al entrar? ¿Cómo te sentiste?	
		Participantes	¿Quiénes fueron las primeras personas que conociste? ¿Cómo te recibieron? ¿Te han apoyado en tu familiarización con la vida universitaria? ¿Te han ayudado en las labores académicas? ¿Te han ayudado en tus actividades de escritura? ¿Cómo?	
		Motivaciones, fines	¿Qué crees que se busca con esos trabajos escritos? ¿Te gustaría que esos escritos tuvieran otros propósitos? ¿Qué esperas de tu escritura en la Universidad?	
		➢ Acciones ➢ Escritura durante el desarrollo de las clases	¿Tomas notas escritas durante las clases? ¿Qué pasos sigues cuando te piden un trabajo escrito? ¿Qué dificultades tienes en	

Describir las creencias que los estudiantes hablantes nativos de lenguas indígenas y criollas tienen sobre ***la escritura académica*** en la universidad. (OBJETIVO 3)		➢ Escritura de trabajos asignados ➢ para realizar fuera de la clase ➢ Escritura y evaluación ➢ Dificultades	estos procesos? ¿Cómo son regularmente las evaluaciones? ¿Has tenido dificultades en las evaluaciones escitas? ¿Cuáles?	
		Sentimientos al interactuar con la escritura	¿Te gusta escribir? ¿Te ha gustado la experiencia de escribir en la Universidad? ¿Por qué?	
		Instrumentos	¿Utilizas tu lengua propia cuando elaboras tus escritos en la Universidad? ¿Toda tu escritura es en español? ¿Lees solamente en español? ¿Qué tipo de recursos tienes para escribir? ¿Utilizas el computador? ¿Qué te gusta cuando lo utilizas? ¿Qué no te gusta?	
		Normas	¿Qué te dicen tus maestros que tienes que tener en cuenta cuando escribes en la Universidad? ¿Qué piensas de estas indicaciones?	
		Género	¿Qué tipos de escritos elaboras? ¿Qué escritos te gustan? ¿Por qué? ¿Cuáles, no te gustan? ¿Por qué? ¿Qué tipos de textos te gustaría escribir? ¿Por qué? Cuando escribes, ¿a qué es lo que más le prestas atención? ¿Hay algún escrito tuyo que te guste particularmente? ¿***Qué es la escritura académica para ti***?	
	¿Quieres agregar	Categorías emergentes		

	algo?			

A pesar de que existía el protocolo, la entrevista misma iba tomando giros inesperados que se salían del protocolo pero que eran importantes para el trabajo de tesis. Por supuesto, la idea del protocolo es guiar la entrevista, pero no se trata de una camisa de fuerza que genere una tensión en el entrevistado.

Las entrevistas de la Universidad Nacional de Colombia fueron realizadas por el grupo de investigación del proyecto de la Universidad Nacional, en el que participaron estudiantes becarios de la Maestría en Lingüística de la Universidad, y por la profesora Doris Santos investigadora del grupo principal.

Por mi parte, no participé en la recolección de entrevistas en la Universidad Nacional, pero sí tuve la oportunidad de hacerlo en calidad de co-investigador del grupo en la Pontificia Universidad Javeriana durante el primer semestre 2009. Esta experiencia sumada a las reuniones de los grupos de investigación en las que se compartieron las experiencias y las situaciones relacionadas con la recolección de los datos, me permitieron tener una idea amplia de la metodología y de la forma cómo se llevaron a cabo las entrevistas.

En el caso de las entrevistas realizadas en la Pontificia Universidad Javeriana-PUJ, seguramente el proceso fue similar en la Universidad Nacional, primero fue necesario ubicar de alguna manera a los estudiantes indígenas que se encontraban inscritos en la Universidad. Este proceso fue arduo, ya que a diferencia de lo que ocurre en la Universidad Nacional, en la Universidad Javeriana no existen bases de datos en los registros de la Universidad que permitan identificar fácilmente a los estudiantes indígenas que ingresan a cada carrera. Por este motivo fue necesario hacer una búsqueda en cada facultad. El grupo de investigación visitó todas las facultades de la PUJ y logró obtener datos de los directores de carrera. La población estudiantil indígena en la PUJ fue de 11 estudiantes.

Una vez que habían sido identificados, se logró contactar a 5 estudiantes por medio de los correos electrónicos o de los teléfonos. Ellos accedieron a entrevistarse con el grupo de investigación con el fin de explicarles los alcances de la investigación y los riesgos relacionados con la información de las entrevistas. Posteriormente, se llevaron a cabo las entrevistas con cada uno de los estudiantes e iniciamos el proceso de transcripción y de análisis.

En total en la Universidad Nacional se llevaron a cabo 25 entrevistas a profesores y estudiantes universitarios hablantes nativos de lenguas indígenas y criollas y pertenecientes a diversas comunidades étnicas del país. Como ya se explicó en el capítulo 2, Objeto de la Investigación, para efectos de este trabajo fueron suficientes 5 entrevistas que fueran representativas de la población y de las estrategias discursivas empleadas.

Una vez recolectadas las entrevistas, se procedió a llevar a cabo un proceso de trascripción. Además de servir para tener la información transcrita, este proceso constituyó un primer acercamiento entre el investigador y los datos. Las 25 entrevistas fueron transcritas. De este conjunto se seleccionaron las 5 entrevistas que sirvieron como objeto de análisis, teniendo en cuenta los criterios de suficiencia y de "completud" de la información.

4.2 Matriz de datos y procedimiento de análisis

Para Wodak y Meyer (2001, p. 113) es importante identificar los temas o contenidos específicos de un discurso, investigar las estrategias discursivas, identificar los instrumentos lingüísticos (comprendidos como tipos) y analizar las realizaciones lingüísticas (comprendidas como muestras). En nuestro trabajo seguimos estos pasos (se identificaron los temas: escritura académica, otro tipo de escritura, lenguas y aprendizaje de la escritura), se clasificaron las estrategias y se identificaron los instrumentos lingüísticos a partir de las muestras.

Con el fin de reorganizar la información y de poder categorizar las estrategias discursivas se procedió a crear una matriz de información en el programa Excel que permitiera identificar las conclusiones de manera más sistemática y eficaz. Lo primero que se encontró fue una serie de 4 términos sobre los que giraban las entrevistas. Estos términos son escritura académica, otro tipo de escritura, las lenguas (en relación con el contexto educativo y con la escritura académica) y el aprendizaje de la escritura. Por supuesto, estas 4 categorías coinciden claramente con la estructuración del protocolo de entrevistas.

Para cada una de estas categorías se creó una serie de sub-categorías que permitieron realizar un análisis exhaustivo y riguroso de las entrevistas seleccionadas. En primer lugar se identificaron los términos asociados a un supra-término. El supra-término es un concepto sobre el cual giraba una parte importante de la información a lo largo de la entrevista. Por ejemplo en la categoría escritura académica aparece frecuentemente el supra-término *ensayo,* que a su vez se ve caracterizado por términos como *reflexiones, problemática, argumentos, hipótesis, respuestas, sustentar,* entre otros.

Además de los términos y de los supra-términos se incluyó un espacio para traer la cita completa de manera que en el proceso de análisis se pudiera contar con todo el contexto en el que se desarrollaba una cierta estrategia discursiva. Esto fue importante, ya que permitió verificar, replantear y confirmar algunas estrategias.

Además de la cita, también se incluyó información del entrevistado y de la entrevista. Se incluyó información relacionada con el rol del entrevistado (profesor, estudiante, profesor bilingüe), con el código de la entrevista; con el fin de garantizar el anonimato de los entrevistados recibieron un código, y con la línea en la que aparecía la cita analizada, esto último fue importante para ubicar rápidamente la cita en un contexto más amplio que nos permitiera revisar las afirmaciones realizadas.

Finalmente, hay un espacio llamado análisis lingüístico y otro llamado categoría gramatical. En el primero se incluyeron las anotaciones y observaciones del

investigador. Esta columna es la más importante del análisis ya que es la que nutre el análisis de la tesis. La columna denominada "categoría gramatical" nos permitió hipotetizar sobre las estrategias discursivas empleadas por los entrevistados, puesto que concentró las estrategias identificadas a lo largo de todo el análisis.

Entonces, para cada una de las 4 categorías escritura académica, otra escritura, lenguas y aprendizaje de la escritura se creó un archivo organizado así:

Términos asociados	**Supra término**	**Cita completa**	**Entrevistado**	**Entrevista**	**Línea**	**Análisis Lingüístico**	**Categoría gramatical**

Un ejemplo de un caso de esta matriz es el siguiente:

Términos asociados	**Supra término**	**Cita completa**	**Entrevistado**	**Entrevista**	**Línea**	**Análisis Lingüístico**	**categoría gramatical**
resúmenes	otra escritura	eh, pues yo que podría decir, en general, en el bachillerato fue como bastante regular porque, pues ahí básicamente lo que se hacía, lo que uno hacía era como resúmenes, más que todo ahí, como de corte y pegue de los libros, o sea mucho trabajo ahí de transcripción y copie, eh por ahí hace poco me di cuenta, que por ahí publicaron a través del facebook una cosa que yo había escrito en el bachillerato, para el periódico escolar, pero entonces siento que pues evaluando la escritura de esa	profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	1-7	En este apartado se define la escritura no académica, los términos que se le asocian están relacionados con la transcripción y con los sentimientos. Veremos más adelante que este entrevistado hace una comparación fuerte entre la escritura académica, como una escritura racional, argumentativa, y otro tipo de escritura	caracterización

		época era muy redundante, eh aunque bueno de todas maneras eso era como salido del corazón, digamos era como una escritura un poco salida del corazón sí.				relacionada más con los sentimientos , y la expresividad	

4.3 Consideraciones éticas

No es sino a partir del final de la segunda guerra mundial que los investigadores comienzan a plantearse el problema ético en la realización de sus trabajos. Este despertar de la conciencia ética tuvo lugar, principalmente, tras la realización de los estudios considerados como crímenes de guerra de Nuremberg y por el tristemente célebre caso del experimento Tuskegee, en el que se retuvo voluntariamente el tratamiento eficaz contra la sífilis a un grupo de personas afro-americanas infectadas.[11]

Actualmente, la definición propia de la ética puede ser problemática y ambigua, puesto que toma su forma a partir de los parámetros de comportamiento de cada grupo de individuos o de acuerdo a las normas de un grupo social o de una profesión[12]. En la investigación en ciencias sociales no siempre se hace evidente la problemática ética presente en cada trabajo investigativo, es más no siempre el propio autor tiene la capacidad de preguntarse sobre las implicaciones éticas del desarrollo de su búsqueda. En muchas oportunidades es el grupo social o profesional el encargado de hacer cuestionamientos sobre las implicaciones éticas de los trabajos realizados por otros investigadores.

En el caso particular de las ciencias sociales es importante resaltar que, en la mayoría de los casos, los trabajos investigativos se llevan a cabo conjuntamente *con* seres humanos y no *sobre* ellos[13]; y que, a diferencia de otras ciencias, el "objeto de estudio" no puede separarse de su ambiente para ser analizado objetivamente. Este hecho conlleva al investigador a plantearse un cierto número de preguntas sobre su quehacer y a tomar las decisiones adecuadas en el contexto de su investigación, cumpliendo los mandatos planteados por su campo profesional. De esta manera, el investigador puede, en ciertas ocasiones, verse en una encrucijada entre la realización y el desarrollo de su trabajo

[11] Tomado de: http://www.socialresearchmethods.net/kb/ethics.php [consultado el 19 de julio de 2008].

[12] Mesía Rubén. Contexto ético de la investigación social. In: Investigación educativa. Vol 11, Nº 19, 137 – 151, Enero-Junio 2007. Tomado de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_ educativa /2007_n19/a11.pdf [consultado el 19 de julio de 2008].

[13] Diversas discusiones al respecto se dieron en los cursos de Teoría Lingüística de la profesora Doris Santos, en el I semestre 2008.

investigativo y las implicaciones éticas y morales que éste conlleva en la sociedad en la que se tuvo lugar. La delgada línea que separa lo ético de lo antitético se define por las decisiones que toma el investigador en su camino investigativo siguiendo los parámetros establecidos con anterioridad por el grupo de profesionales que conforma la comunidad científica en un campo específico.

Lo más importante en este punto es que los investigadores en ciencias sociales reconozcan que cada decisión tomada puede tener consecuencias en la vida de los participantes y de la sociedad en la que se lleva a cabo una investigación y que su comportamiento profesional debe estar en armonía con lo considerado como aceptable por la comunidad científica de la que forman parte. Por otra parte, también es importante que los investigadores reconozcan que los resultados de sus trabajos tendrán consecuencias sobre ellos mismos a partir del momento de la publicación de sus resultados. Y finalmente, los investigadores deben ser éticos en cuanto a la publicación de las limitaciones de su trabajo investigativo, por ejemplo, siendo claros al momento de presentar las posibles fallas metodológicas, los resultados inesperados o los resultados negativos que se obtuvieron como resultado del quehacer investigativo.

Siguiendo la propuesta de Mesía (2007), se puede concluir que en el caso de la realización de nuestro trabajo, la ética está presente, puesto que al tratarse de un trabajo realizado conjuntamente con otros seres humanos, se tiene en cuenta que las decisiones tomadas no lastimen a los participantes, les brinden un trato justo y equitativo y respeten la privacidad de todos los que participan en él. Además es posible, con el fin de enmarcarse dentro de las políticas éticas nacionales e internacionales, realizar ciertas acciones tendientes a evitar polémicas o malos entendidos durante la realización de la tesis. Por ejemplo, es posible:

- Realizar un documento en el que se les informe a los participantes sobre los riesgos que se corren al dar información para llevar a cabo la investigación, sobre la forma en la que se utilizará dicha información y sobre las consecuencias que puede tener dicha información en el contexto académico e investigativo.

- Proteger los derechos e intereses de los participantes, especialmente en la publicación de la información y de los resultados de la investigación.

- Brindar un trato justo y equitativo a los participantes de la investigación durante todo el proceso investigativo.

- Respetar la privacidad de cada uno de los participantes cuando ellos así lo consideren necesario con el fin de evitar posibles discriminaciones o retaliaciones por su cooperación en el trabajo investigativo.

- No lastimar a los participantes ni durante la realización del trabajo investigativo, ni por medio de la publicación de resultados. (Regla de *beneficencia:* por sobre todo no hacer daño.) Especialmente, porque puede hacerse daño sin intención por parte del investigador, ya que la publicación de la información puede poner en riesgo a los participantes.

- Utilizar la información ofrecida únicamente para los fines descritos al informante y no en investigaciones posteriores o en otro tipo de análisis diferentes.

- Proveer el mayor beneficio posible a los participantes a partir de la información ofrecida por ellos en la realización del trabajo de investigación.

- Permitir a los informantes participar en la investigación de forma libre y consentida, esto es comprender cuando el informante no quiera participar más en la investigación, si es el caso, sin retaliaciones o amenazas de por medio.

Igualmente, existe un compromiso en la presentación de los resultados y de las limitantes metodológicas que se puedan presentar durante la realización de la tesis con el fin de evitar la presentación de información o de resultados falsos o manipulados.

Sabemos que no es fácil presentar todos los aspectos éticos que deben tenerse en cuenta en el momento de realizar una tesis como ésta, pero al mismo tiempo creemos que los puntos mencionados anteriormente pueden ser una guía importante en la realización de este trabajo y de cualquier otro que se desarrolle, especialmente, en el campo de las ciencias sociales.

En el caso específico de este trabajo de tesis se han cumplido las consideraciones éticas por parte de las personas que han integrado el grupo de investigación que ha llevado a cabo la recolección de datos y el análisis de los mismos. En este grupo han participado personas que comparten ampliamente los criterios éticos que desde siempre han caracterizado los estudios que se enmarcan dentro de una perspectiva crítica. Sabemos por ejemplo, que todos los sujetos entrevistados fueron informados de los riesgos y del tipo de trabajo investigativo que se llevaría a cabo. Igualmente, durante el proceso de transcripción de las entrevistas se emplearon códigos, se eliminaron nombres propios y se eliminaron marcas que permitieran identificar de alguna manera al sujeto entrevistado. Por ejemplo, con el fin de mantener la privacidad en la identidad de los informantes se emplearon códigos para cada entrevista, lo cual permitió ubicar fácilmente las citas y las entrevistas.

Consideraciones metodológicas específicas

Recordemos que Fairclough (2003b) presenta 5 pasos metodológicos que sirven para realizar un trabajo de esta naturaleza. A continuación se explicará cómo se aplican estos pasos en el presente trabajo:

1. Centrarse en un problema social que tenga un aspecto semiótico. En este caso específico: las tensiones existentes en el proceso de escritura académica de un grupo de estudiantes universitarios hablantes nativos de lenguas indígenas y criollas y pertenecientes a diversas comunidades étnicas del país

2. Identificar los elementos que lo obstaculizan con el fin de abordarlos, mediante el análisis de

d) La red de las prácticas en las que están localizados
e) La relación de semiosis que mantiene con otros elementos de la particular práctica (o prácticas) de que se trate
f) El discurso (es decir, la propia semiosis)
    - Análisis estructural: el orden del discurso
    - Análisis interaccional
    - Análisis interdiscursivo
    - Análisis lingüístico y semiótico

En concreto Fairclough (2003a,) propone un análisis organizado de la siguiente manera:

- Presencia

¿Qué elementos de eventos, o eventos dentro de una cadena de eventos, están presentes/ ausentes o son prominentes/encubiertos?

- Abstracción

¿Cuál es el nivel de abstracción o de concreción de los eventos?

- Organización

¿Cómo están organizados los eventos?

- Adiciones

¿Qué se incorpora en la representación de los eventos – explicaciones / legitimaciones (razones, causas, propósitos), evaluaciones?

Al representar los eventos sociales, éstos se incorporan en el contexto de otros eventos sociales, de otras prácticas y de otras redes sociales a las que pertenecen los sujetos entrevistados. A partir de estas representaciones fue posible identificar ciertas categorías bajo las cuales se organizaban las entrevistas. Con estas categorías en mente fue posible identificar los conceptos clave sobre los que giraron los temas de las entrevistas. Por estas razones es importante realizar la revisión de las estrategias metodológicas específicas que acabamos de presentar.

Los puntos metodológicos 3, 4 y 5 que propone Fairclough, los recordamos a continuación para mayor facilidad,

3. Considerar si el orden social (la red de prácticas) "necesita" en cierto sentido el problema o no.

4. Identificar las posibles formas de superar los obstáculos.

5. Reflexionar críticamente sobre el análisis (1-4)

se desarrollan especialmente en las conclusiones que se presentan en el capítulo final de este trabajo de tesis. Allí se plantean reflexiones críticas sobre el problema social analizado y se proponen algunas vías de solución.

5. La solución

5.1 Análisis discursivo de las entrevistas

> *Yo definitivamente pienso que al estudiante indígena se le debe proveer de mayor cantidad de elementos porque provienen de una cultura que no piensa el mundo científicamente, sino que lo piensa de otras formas…*
>
> 004_D_001_UNAL_2009_02_02_R líneas 199-203.

5.2 Hipótesis: las estrategias discursivas de los sujetos entrevistados

En este apartado se presentará, primero que todo el interrogante central del trabajo, enseguida se definirá la noción de estrategia discursiva, después de presentarán 5 preguntas que sirven como guía para la identificación de las estrategias discursivas y se relacionará cada una de ellas con las estrategias propuestas en nuestra hipótesis, finalmente se presentará y se desarrollará la hipótesis central de nuestro trabajo.

El objetivo principal de este trabajo es responder el interrogante ¿Cuáles son los recursos y estrategias lingüísticas utilizadas para legitimar o deslegitimar las tensiones existentes en el proceso de escritura académica de un grupo de estudiantes universitarios hablantes nativos de lenguas indígenas y criollas y pertenecientes a diversas comunidades étnicas del país?

En primer lugar se hace necesario definir la noción de Estrategia Discursiva. Wodak y Meyer (2001) la definen y esto es de gran utilidad para este trabajo, ya que ellos proponen 5 preguntas que pueden abordarse para identificar las estrategias y para clasificarlas. Estas 5 preguntas (estrategias) corresponden con las estrategias identificadas en la hipótesis de nuestro análisis.

Primero que todo, la noción de estrategia discursiva es definida como:

> … un plan de prácticas más o menos preciso y más o menos intencional (incluyendo las prácticas discursivas) que se adopta con el fin de alcanzar un determinado objetivo social, político, psicológico o lingüístico. En lo que a las estrategias discursivas se refiere, es decir, en lo concerniente a las formas

> sistémicas de utilizar el lenguaje, las localizamos en distintos planos de organización y de complejidad lingüística.

En esta definición es importante resaltar varias cosas. En primer lugar no se define la estrategia con relación al grado de consciencia por parte del individuo que la emplea. Esto quiere decir que las estrategias discursivas (que son palpables en las realizaciones lingüísticas, por ejemplo en este caso en las transcripciones de las entrevistas) no son necesariamente estrategias empleadas conscientemente por los usuarios de una lengua para legitimar las situaciones de tensión y de exclusión en las que se ven inmersos.

Por otra parte, la estrategia al ser más o menos intencional, deja abierta la posibilidad de que no se trate de una estrategia de manipulación, en el sentido negativo de la palabra manipulación, sino que se trate más bien de una expresión reiterativa de las representaciones y de las ideologías de los sujetos.

Además, se presentarán las 5 preguntas propuestas por Wodak (2001) para identificar las estrategias discursivas y se relacionarán con las estrategias identificadas en nuestro análisis.

En cuanto a las 5 preguntas, su importancia radica en el hecho de que nos ayudaron a organizar las estrategias discursivas propuestas en la hipótesis. Las preguntas son las siguientes:

> 1. Desde el punto de vista lingüístico ¿de qué modo se nombra a las personas y de qué modo se hace referencia a ellas?
>
> 2. ¿Qué rasgos, características, cualidades y particularidades se les atribuyen?
>
> 3. ¿Por medio de qué argumentos y de qué esquemas argumentativos tratan algunas personas concretas o algunos específicos grupos sociales de justificar y de legitimar la exclusión, la discriminación, la supresión y la explotación de otros?
>
> 4. ¿Desde qué perspectiva o punto de vista se expresan estas etiquetas atribuciones y argumentos?
>
> 5. ¿Se articulan abiertamente las respectivas afirmaciones? ¿Resultan intensificadas o atenuadas?

La primera pregunta se relaciona con la segunda estrategia que desarrollaremos en la hipótesis de nuestro trabajo, en particular con aquella explicada en el numeral 5.2.4 La impersonalización y la voz de las formas verbales, ya que allí se pueden identificar las formas en las que los entrevistados configuran la participación y la actuación de los agentes de los procesos de discriminación en los que se ven envueltos.

La segunda pregunta se relaciona directamente con la primera estrategia discursiva descrita en nuestra hipótesis, la caracterización de un término, ya que allí se describen

las diferentes estrategias que sirven para caracterizar el proceso de escritura académica y de contraponerlo al proceso de un tipo de escritura-otra.

La estrategia relacionada con los articuladores lógicos es la que nos ubica en la tercera pregunta. Los articuladores lógicos se encargan de presentar las relaciones lógicas que se establecen entre las diferentes proposiciones que componen un texto. Estas relaciones son de diversos tipos, argumentativas, causales, consecutivas, etc.

La perspectiva desde la que se expresan las etiquetas atribuciones y argumentos puede observarse en diferentes marcadores lingüísticos. El punto principal es sin lugar a dudas en los pronombres personales y en los marcadores deícticos. Este tema no fue analizado en profundidad en nuestra hipótesis, pero consideramos que hay otra estrategia que también puede cumplir esta función. Se trata de la semántica de los verbos, puesto que el empleo de una palabra particular en un discurso nunca es "gratuito" o arbitrario, por el contrario siempre está cargado por marcas subjetivas que expresan la visión de mundo de los sujetos. Veremos en el desarrollo de esta estrategia que el empleo de ciertos verbos es una expresión de la subjetividad de los individuos que sirve para identificar la perspectiva desde la que se expresan los individuos.

La última pregunta se relaciona con la tercera estrategia, el uso de intensificadores y de adverbios. Estos intensificadores y adverbios son los encargados de intensificar las afirmaciones realizadas por los sujetos a lo largo de sus textos.

Ahora se procederá a presentar la hipótesis central de este trabajo y la naturaleza de la argumentación. Con el fin de poder responder el interrogante central fue necesario llevar a cabo un trabajo de identificación de las representaciones de los eventos sociales y de recontextualización de las entrevistas siguiendo la metodología propuesta por Fairclough (2003a, p. 139). Este trabajo se desarrolló teniendo en cuenta las categorías exclusión-inclusión, legitimización-deslegitimización sobre las que se construye el proyecto en el que se enmarca este trabajo.

La hipótesis central de nuestro trabajo de tesis es que existen 4 estrategias principales que sirven como estrategias discursivas para legitimar o deslegitimar las tensiones existentes en el proceso de escritura académica de un grupo de estudiantes universitarios hablantes nativos de lenguas indígenas y criollas y pertenecientes a diversas comunidades étnicas del país. Estas 4 estrategias son la caracterización de un término, el uso de las formas verbales conjugadas, el uso de intensificadores y adverbios, el uso de los articuladores lógicos.

Nuestra argumentación estará basada en las citas extraídas de las entrevistas realizadas a los estudiantes y profesores y en la organización de la matriz de Excel de cada una de las entrevistas. Cada una de estas estrategias será descrita, definida y argumentada a partir de ejemplos.

A continuación se presentará el análisis solamente de una de las entrevistas, ya que por cuestiones de espacio no es posible presentar cada uno de los análisis en detalle. Sin embargo, en el anexo 2 se encuentra la matriz de análisis de cada una de las entrevistas.

Entrevista 1: 001_A_006_UNAL_2008_12_16_R Tema: escritura académica

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	Categoría gramatical
me iba bien	escritura en la universidad	Pero o sea con relación a la escritura y todo eso los trabajos que presentábamos, parciales, pues sí me iba bien.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	138-140		
ensayos	escritura en la universidad	Sí, o sea investigación, consultar en libros, Internet, bueno de las lecturas hacer ensayos, reseñas. Pero… así como digo el problema fue con fonética, pues uno como pasar del colegio a unas lectura así como, o sea enfocadas en una sola cosa entonces, pues sí o sea había un vocabulario totalmente diferente y entonces pues yo me acuerdo que con esta profesora (nombre de persona) era, que, bueno que teníamos que responderle unas preguntas a partir de una lectura y aparte de eso la lectura era en inglés.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	139-144	prácticas educativas relacionadas con la escritura académica y con la lectura a nivel universitario	caracterización
reseñas	escritura en la universidad		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
vocabulario diferente	escritura en la universidad		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
inglés	escritura en la universidad		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
mal	escritura en la universidad	yo me acuerdo aquí en fonética que era con algo del símbolo, algo así y tocaba explicar eso y a mí nunca me fue bien en eso y bueno presenté primero una vez un escrito y que no, que estaba mal y después presenté otro y que también otra vez que estaba mal entonces ay no, o sea ya casi no quería nada de lecturas en inglés ni nada de eso, ni hacer ningún escrito para fonética porque casi no entendía ni nada de eso.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	150-154		

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	Categoría gramatical
no entendía	escritura en la universidad		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
resumen	escritura en la universidad	** y ¿sentiste que aquí en la universidad mejoraste todavía más con la escritura? R** sí, porque en el colegio prácticamente o sea lo que yo hacía era como un resumen y ya y dar como mi punto de vista. Pero en el semestre anterior creo que fue, bueno el año anterior, con este profesor (nombre de persona) de morfosintaxis, bueno él nos ponía a hacer reseñas de unas lecturas y en una reseña nos colocó que esto no era una reseña, que primero tenían que ir los datos del autor, que después la tesis del autor y bueno todo eso y yo pues eso casi no lo sabía; los datos del autor pues los colocaba prácticamente en el título y después como el profesor pues ya me explicó bien cómo era todo, entonces ahí ya empecé a hacerla pues mejor.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	156-162	La definición de escritura académica está fuertemente relacionada con la forma de la presentación del texto. Es decir, la parte formal (título, datos, citas, etc.) hace parte fundamental de la definición de escritura académica.	caracterización
reseñas	escritura en la universidad		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
reseña	escritura en la universidad		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
reseña	escritura en la universidad		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
datos del autor	escritura en la universidad		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
título	escritura en la universidad		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
ensayos	escritura en la universidad	Sí, pues aprendí a redactar mejor, a poner mejor su punto de vista y todo.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12	163		

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	Categoría gramatical
				_16_R			
redactar mejor	escritura en la universidad		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
poner su punto de vista	escritura en la universidad		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
bases	recomendaciones (cursos universitarios)	lo que decía, o sea dar como un curso en donde a uno le den como las bases para que uno aprenda a escribir bien, así como dice el profesor… que, bueno que en las reseñas va primero esto, así eso.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	206-208	El entrevistado hace algunas recomendaciones sobre lo que deberían ser los cursos de escritura en la Universidad. De nuevo la utilización del subjuntivo (le den las bases y que uno aprenda a escribir bien) marca una ruptura entre la esfera de lo real, de lo indicativo y ubica las acciones referidas en el plano de lo potencial, de lo deseado, de lo que no ha sido. Es evidente que los hechos de aprender a escribir bien y de dar las bases no fueron suplidos en estos cursos, siguen en la esfera del subjuntivo.	verbos
escribir bien	recomendaciones (cursos universitarios)		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
reseñas	recomendaciones (cursos universitarios)		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
que le den las bases	recomendaciones (cursos universitari		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	Categoría gramatical
	os)						
que uno aprenda a escribir bien	recomendaciones (cursos universitarios)		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			

Entrevista 1: 001_A_006_UNAL_2008_12_16_R Tema: lenguas

Términos asociados	**Supra término**	**Cita completa**	**Entrevistado**	**Entrevista**	**Línea**	**Observaciones**	**categoría gramatical**
se está perdiendo	lengua kamsá	pues en mi comunidad siempre digamos la lengua prácticamente se está perdiendo entonces, pero ahora ya se habla kamsá, digamos el kamsá lo hablan más que todo las personas mayores, mientras que los jóvenes ya casi no, por ejemplo mi papá habla kamsá pero mi mamá no, entonces pues en la casa nunca hubo esa comunicación así en kamsá, pero digamos en la escuela, pues yo vivo al lado de la escuela y ahí sí digamos pues hay maestros que hablan kamsá, la lengua nativa pero la enseñanza prácticamente es en español y se toma el kamsá como segunda lengua.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	1-4	los rasgos semánticos que el entrevistado asocia al término kamsá muestran una situación precaria en cuanto a la utilización y el estatus actual de la lengua. Es decir, lexemas como *perdiendo, personas mayores, ya casi no hablan (jóvenes)y segunda lengua* muestran que hay una visión de preocupación con relación la situación actual del kamsá.	caracterización
pero ahora ya se habla kamsá	lengua kamsá		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R		Igualmente, los verbos que acompañan al término kamsá: principalmente encontramos el verbo hablar. El análisis muestra lo siguiente: hablan (personas mayores), ya casi no hablan (jóvenes), mi papá habla kamsá, pero mi mamá no, hay maestros que hablan kamsá, pero la enseñanza es en español. El verbo hablar está conjugado en el presente del indicativo, sin embargo siempre está acompañado de un lexema de oposición o de	verbos

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Observaciones	categoría gramatical
						negación. Es decir, la conjugación del presente del indicativo nos hace pensar en una situación situada en lo real (a diferencia del valor potencial del subjuntivo), sin embargo, se trata en este caso de un real indicativo negativo. La conjugación del indicativo presente del verbo hablar se encuentra impregnado por "pero", "mientras que"y por "no"	
personas mayores	lengua kamsá		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
jóvenes no hablan				001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
enseñanza español				001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
segunda lengua				001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
vergüenza		no, pues es que la comunidad es digamos, no es tan unida como los Paez, o así, entonces pues no es que…de eso no se dice nada, incluso algunos niños que digamos saben hablar kamsá, uno les pregunta y dicen que no, les da como vergüenza no sé. P** hablar en kamsá? R** sí.		001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	41-43		

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Observaciones	categoría gramatical
sufrir		sí porque o sea cuando, pues mi papá, o sea él como que sufrió mucho con eso del kamsá y todo pues porque mi papá, o sea cuando él era pequeño solamente hablaba kamsá y cuando después bueno alguien llegaba así para trabajar en algún lado, pues lo maltrataban por eso porque él no entendía el español, ni nada de eso,		001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	45-48		
perdiendo la lengua	lengua kamsá	** y bueno y ¿por qué lingüística, por qué te llamó la atención lingüística, por qué te presentaste a lingüística? R** bueno para empezar pues por lo que me había dicho el profesor y a mí me gusta mucho leer y todo eso, que bueno que yo era buena para escritura y todo eso. Y otra era sí , así como que mi comunidad se está perdiendo la lengua y todo eso y nadie hace algo, pues como porque quizá se mantenga viva, entonces pues sí yo me presenté fue por eso como por aportarle algo a mi comunidad, como para que la lengua esté viva.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	119-123	En este apartado es interesante ver las formas verbales que acompañan al término lengua kamsá. El verbo *perder* aparece en la forma de un presente continuo que demuestra que se trata de un proceso que tiene lugar en el preciso momento en el que el locutor realiza el acto de habla. Es la segunda vez que este verbo, en esta misma forma aparece acompañando al término k*amsá*, lo que demuestra una insistencia en el proceso. Las dos formas siguientes (se mantenga y esté viva) están conjugados en la forma del subjuntivo. La semántica de estos dos verbos (mantener y estar) hacen pensar en un estado positivo, sin embargo la conjugación en la forma del subjuntivo presente envía la situación referida por los verbos a una situación potencial,	verbos

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Observaciones	categoría gramatical
						futura, deseada o posible. Estos son algunos de los valores del subjuntivo.	
quizá se mantenga viva				001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
para que la lengua esté viva				001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
habla (2)	lengua kamsá	Pues por lo menos con Eliana, ella estudia artes plásticas pues ella fue criada en la casa, donde la mamá habla kamsá, ella también habla el kamsá, pero o sea la experiencia académica de ella, o sea yo viví con ella mucho tiempo y en los cuadros que ella hacía pues estaba como las cosas de allá de Sibundoy.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	173-176	En este caso, en el que el verbo hablar está conjugado en la forma del indicativo presente afirmativo, lo que podemos ver es un alejamiento expresado en la tercera persona del singular, es decir, son otras las personas que hablan el kamsá.	verbos
no se escribe				001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
escribir más difícil de lo normal				001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Observaciones	categoría gramatical
pesado	español			001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
otro idioma				001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
pesado	español			001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			caracterización
trágico	español			001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			caracterización
no tengo muchas palabras en español	español	¿Y te pareció, pues porque eso está basado mucho en lecturas en español, pero hubo alguna parte del examen en particular que hubiera sido muy difícil para ti? E** Pues si, hubo varias partes pues por lo que, por decirlo así no tengo muy buena, mu muchas palabras en español, o sea por ejemplo hay palabras que no sé su significado, las sé leer pero no sé su significado, me queda pesado como descomponerlas y aplicarlas, entonces por eso como que una palabra que no sepas en un texto te cambia el sentido de todo el texto, depende de lo que signifique la palabra.		001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
no sé su significado				001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
pesado				001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			

Entrevista 1: 001_A_006_UNAL_2008_12_16_R Tema: Aprendizaje Escritura

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	categoría gramatical
monjas (bravas)	escuela normal de monjas	pues o sea yo no estudié en la escuela donde era educación bilingüe, mis papás desde pequeña me mandaron a la escuela con monjas la normal y pues o sea en las escuelas de vereda se decía que tenían como la fama de tener mala educación y todo eso, entonces pues por eso mis papás me mandaron allá y o sea mi experiencia digamos con la escritura que primero, pues los profesores nos hacían llenar planas o escribir primero así la p la a así, pero como colegio de monjas las profesoras siempre todas bravas que si uno no hizo bien esto, pues en mi tiempo nos pegaban con reglas y todo eso, nos dejaban castigados, nos paraban ahí en frente del tablero y así por horas y sí pues prácticamente eso pero digamos después cuando digamos estuve hasta tercero en la escuela normal y después de ahí o sea en mi casa nunca me enseñaron a que me pegaran y todo eso, entonces yo les dije a mis papás que yo no quería estudiar más allá y me sacaron	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	9-19	El entrevistado hace un contraste entre las dos escuelas, la normal y la escuela de verada. Los lexemas que contienen rasgos negativos se asocian a la escuela normal, mientras que a la escuela de vereda se le asignan otro tipo de rasgos. En la utilización de la voz pasiva se puede observar la visión que tiene sobre la escuela normal: las expresiones "mis papás me mandaron allá" y "me sacaron" muestran que el entrevistado no tiene responsabilidad por el hecho de haber estudiado en este tipo de escuela que se caracteriza como negativa. Los agentes de las acciones son sus padres y el entrevistado se ubica en la situación como un paciente de las acciones realizadas por otros.	caracterización
escuela (normal)	escuela normal de monjas		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
fama de mala educación	escuela normal de monjas		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
me mandaron allá	escuela normal de monjas		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			

llenar planas	escuela normal de monjas		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
pegaban con reglas	escuela normal de monjas		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
castigados	escuela normal de monjas		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
nos paraban ahí	escuela normal de monjas		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
me sacaron	escuela normal de monjas		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
tener conocimientos	escuela normal de monjas	Pues hubo una niña de que o sea ella estaba en quinto cuando yo estaba encuarto y ella también pasó al Champagnat, pero cuando llegó al Champagnat pues se quedó en sexto porque… casi no había aprendido mucho digamos en la escuela, pero pues yo como iba de la otra escuela, de la escuela normal, pues ya tenía como más conocimientos y todo eso. Y sí me fue bien y pues no repetí ningún año en el colegio ni nada.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	74-78		
la mejor de todas las veredas	escuela de vereda	y me pusieron en otra escuela, ya en una escuela de una vereda que era pues como la mejor de todas las veredas, pero digamos ahí era como… pues en principio llegué a la escuela y era como la más adelantada, entonces pues empezaron de que tenía como que enseñarles a los otros niños que estaban en mi curso también y sí pues o sea siempre se notaba como la diferencia ahí.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	19-23	Los rasgos asociados a la escuela de la vereda no son necesariamente negativos y sirven para presentar un contraste frente a la situación vivida en la escuela normal.	caracterización
adelantada	escuela de vereda		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
enseñar	escuela de vereda		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			

diferencia	escuela de vereda		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
guías	escuela de vereda	pues es que, o sea cuando yo cambié de escuela la metodología o pedagogía que se aplicaba ahí era de escuela nueva, entonces siempre era con guías y pues por lo general en el español era solamente unas guías, digamos le colocaban un cuento y pues prácticamente era como resumir eso, como resumir el cuento y resolver algunas preguntas ahí de la lectura y eso.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	29-32		
resumen	escuela de vereda		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
orientación, no era mucha	escuela de vereda	es que la orientación de la profesora casi no era mucha, ella solamente llegaba y bueno se sentaba y hoy nos toca la guía tal, abran en tal página y ya. Y pues ahí decía la guía pues estaba: "primero lea tal cosa, después bueno que responda las preguntas". Y así todo iba en las guías y después al final decía: "presento mi trabajo al profesor", y ya y cuando uno pues digamos tenía algunas dudas o algo así iba y le preguntaba a la profesora	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	58-62		
			Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
			Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
preguntas	escuela de vereda		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			

solamente español	educación (no) bilingüe	sí porque digamos esa escuela no era así como puros indígenas y los profesores pues tampoco eran indígenas, entonces sí ahí era solamente español.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	39-40	existe una representación según la cual la educación bilingüe exitosa debería hacerse con grupos de indígenas homogéneos, tanto profesores como estudiantes. Las expresiones "puros indígenas" y "los profesores tampoco eran indígenas" se relacionan con el hecho de que la escuela no fuera bilingüe.	caracterización
discriminados	escuela normal de monjas	y sí entonces mi papá tampoco casi no fue a la escuela, por eso, por lo que si él no iba a la escuela le pegaban y llegaban a buscarlos y así pues prácticamente la escuela era obligado para ellos, entonces pues por eso mis papás también como que buscaron mandarnos primero (no se entiende), o sea primero que aprendamos bien el español y después para mandarnos a una escuela donde como que no seamos tan discriminados, pero pues prácticamente, digamos en la escuela donde estuve en la normal, en mi primera escuela, pues se sentía tan así como en la discriminación, como a los indígenas, a los negros, que sí, que usted es indígena es porque no sabe, que casi no sabe, entonces pues por eso también a mí no me gustó la escuela.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	48-56	vale la pena resaltar la expresión: "mandarnos a una escuela donde como que no seamos tan discriminados". Se puede inferir de esta frase que en todos los casos existe una situación de discriminación y se busca una escuela en donde la discriminación sea menor, pero se presupone un nivel de discriminación mayor a cero. Igualmente, se refuerza la idea de la voz pasiva en la acción de "mandar" a la escuela a alguien. Este alguien no tendría injerencia sobre la decisión descrita.	verbos

pegaban	escuela normal de monjas		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R		Por otra parte, también se está asociando el término indígena y negro con "no saber", esta asociación no la hace el entrevistado, es una asociación que narra el entrevistado a partir de su experiencia, pero que es realizada por las autoridades educativas. En la construcción sintáctica de la frase vemos el empleo de una frase subordinada condicional. Se establece una relación del tipo si a entonces b. En donde a es el hecho de ser indígena o negro y b es el hecho de no saber. La máxima que se presupone en esta relación sería todo negro no sabe, o todo indígena no sabe.	articuladores lógicos
obligado	escuela normal de monjas		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
discriminación	escuela normal de monjas		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
indígena = no sabe	escuela normal de monjas		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
negro = no sabe	escuela normal de monjas		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
no me gustó la escuela	escuela normal de monjas		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			

duro	Profesor del Colegio Champagnat	sí, incluso alcancé cuando estábamos en décimo, un profesor que era el más duro de allá y decían pues que muchos decían que no lo querían y a mí me daba miedo con él cuando ya entré a décimo y que el profesor ponía a leer mucha novelas y todo eso y entonces cuando yo entré ahí ya normal y pues el profesor pues bien y sí nos colocaba a leer mucho y pues a hacerle las reseñas y bueno algo así de esas lecturas, de las novelas y todo eso. Y el profesor, o sea a mí me fue bien con él, y el profesor incluso pues me felicitó y todo, sí porque mis escritos estaban bien.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	83-89		
no lo querían	Profesor del Colegio Champagnat		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
leer mucho	Profesor del Colegio Champagnat		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
hacer reseñas	Profesor del Colegio Champagnat		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
me fue bien	Profesor del Colegio Champagnat		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
me felicitó	Profesor del Colegio Champagnat		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
mis escritos estaban bien	Profesor del Colegio Champagnat		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
resumen	Colegio	** sí, porque en el colegio prácticamente o sea lo que yo hacía era como un resumen y ya y dar como mi punto de vista.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	156-157		

Difícil	Universidad Nacional	Entonces bueno después cuando andaba en las vueltas de eso para volver a presentar el ICFES miré en el banco Popular que decía que, en el coso ese donde aparece toda la información de la Nacional y compré el formulario de aquí de la Nacional y me presenté, me presenté a la de Manizales e incluso o sea cuando uno sale del colegio la mayoría de estudiantes pues dicen que no, que pasar a la Nacional es difícil y entonces casi nadie pasa por indígena, entonces ellos optan por la opción más fácil que es solamente bueno presenten el ICFES y les va bien en el ICFES y se van a la de Caldas y pues sí la mayoría de todos los estudiantes indígenas que yo conozco, que bueno que se hayan graduado están allá en la de Caldas pues porque es más fácil de entrar.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	98-106	La creencia muestra que para los estudiantes indígenas es más fácil ingresar a la Universidad de Caldas que a la Universidad Nacional. El discurso permite ver que la dificultad se da por el hecho de ser indígenas: "que pasar a la Nacional es difícil y entonces casi nadie pasa por indígena". Además el conector de causa "por" muestra una visión negativa o de inferioridad relacionada con el término indígena: "casi nadie pasa por indígena."	articuladores lógicos
casi nadie pasa por indígena	Universidad Nacional		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
Más fácil entrar	Universidad de Caldas		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
la opción más fácil	Universidad de Caldas		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
aportarle algo a la comunidad	Universidad Nacional	** y bueno y ¿por qué lingüística, por qué te llamó la atención lingüística, por qué te presentaste a lingüística? R** bueno para empezar pues por lo que me había dicho el profesor y a mí me gusta mucho leer y todo eso, que bueno que yo era buena para escritura y todo eso. Y otra era sí , así como que mi comunidad se está perdiendo la lengua y todo eso y nadie hace algo, pues como porque quizá se mantenga viva, entonces pues sí yo me presenté fue por eso como por aportarle algo a mi comunidad, como para que la lengua esté viva.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	118-123		

taparrabos	Indígena	pues no normal porque o sea porque mi crianza no fue digamos así como indígena, indígena, incluso cuando yo apenas llegué acá y mis compañeros me preguntaban ¿de dónde?, que del Putumayo, ay por allá todo eso es selva que ustedes se visten con taparrabos, que cómo ha sido para ustedes colocarse pantalones. No por allá todo es normal, pues o sea eso de primeras pues aquí con mis compañeros y así, pero pues uno o sea en mi caso siempre nos criaron así normal como cualquier (…)	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_1216_R	167-172	En este apartado el entrevistado expresa la vivencia de una experiencia en la que hay discriminación por parte de los compañeros de la universidad. Los otros critican la manera en la que piensan que los indígenas se visten. El entrevistado por su parte utiliza el adjetivo "normal" para decir que en su región algunas cosas, como la forma de vestir, son iguales o parecidas a las de la cultura occidental. Eso quiere decir que a ese adjetivo normal, le da un valor de normalidad con relación a nuestra visión occidental del vestido.	caracterización
normal	Indígena		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_1216_R			
profesora	Universidad Nacional	y ¿tú tomaste algo aquí o de esta materia de producción y comprensión de textos? R** sí. P** y ¿cómo te fue con esa materia? R** pues es que empezando por la profesora también y no, pues sí uno se empieza como a elaborar su cuento, bueno lo que sea y la profesora, pues mi profesora ¿no? ya propia no está aquí y ella empezaba: "no es que a mí no me gusta dictar clases entonces pues ustedes cojan y miren lo que hacen ahí". Nos tocó como un tema y ya y nosotros teníamos que empezar ahí, pues prácticamente nosotros solos. P** eran solos. ¿O sea que digamos en esas materias no sentiste que avanzaste? R** no.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_1216_R	199-205	A nivel universitario es posible ver que las necesidades no fueron suplidas por el curso de escritura que se ofreció en la Universidad. En este caso particular la profesora no tenía ningún interés por hacer que los estudiantes avanzaran en su proceso de formación en escritura académica.	caracterización

no me gusta dictar clases	Profesora de comprensión de textos.		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
miren lo que hacen	Indígena		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
nos tocó un tema	Indígena		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
nosotros solos	Indígena		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
no avanzar	Indígena		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
yo creí que… pero no.	Universidad Nacional	R** pues yo tomé un curso, taller de oralidad y escritura, yo creí que ese curso digamos a uno le enseñaban… pues por lo menos yo con las exposiciones casi nunca me iba bien porque no sabía cómo tenía que decir esto y lo otro y entonces, yo creí que ese curso era como para eso, como para orientar a que uno escribiera bien, a que aprendiera a hacer bien las reseñas, los ensayos, todo eso. Entonces a partir de lo que nos decía este profesor (nombre de persona) yo quería como mejorar mis escritos y todo eso y yo tomé esa materia pues creyendo que ayudaba a eso, pero no, o sea terminó siendo otra cosa que como la historia de la escritura como la evolución (…)	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	191-198	En esta apartado, el entrevistado expresa una necesidad, una creencia y una expectativa en cuanto a lo que deberían ser los cursos de escritura en la universidad. Las palabras orientar, aprender, reseñas, ensayos, mejorar escritos, están relacionadas con las expectativas de este tipo de estudiantes hacia los cursos de escritura. Y las expresiones, "yo creí que era para...", "yo tomé esa materia creyendo que ayudaba para eso", opuestas al articulador "pero no" muestran que las creencias y las expectativas del entrevistado en este curso no fueron realmente colmadas.	caracterización

nivel de español de los indígenas	Indígena	sí o sea primero mirar cuál es el nivel del español que tienen los indígenas y partir de eso para enseñarles bien o sea que ellos se adapten bien al español acá.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	217-218	Es interesante ver en esta parte del discurso que el entrevistado hace referencia a los indígenas en tercera persona. Las formas verbales y el pronombre sujeto marcan una lejanía entre el concepto indígena y la percepción del entrevistado. Vale preguntarse, ¿en este momento no se siente indígena?, ¿el entrevistado siente que está en un proceso en el que ya no es tan indígena como cuando ingresó a la universidad?	pronombres
enseñar	Universidad Nacional		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
adaptar	Universidad Nacional		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
orientar	Universidad Nacional		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
aprender	Universidad Nacional		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
mejorar mis escritos	Universidad Nacional		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
creyendo que ayudaba a eso	Universidad Nacional		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			

sentí como un poco discriminada	Universidad Nacional	Pues o sea yo no sé, pero ahora el semestre anterior creo estuve tomando la materia de problemas de la enseñanza y aprendizaje del español, con la profesora (nombre de persona) y bueno pues yo me sentí como un poco discriminada al principio por ella, porque ella había dicho que parecía que yo no entendiera y que ella creía que yo era indígena y que por eso parecía que no entendiera, que tuviera un problema con el español. Bueno pues en ese sentido pues yo creería que en el caso de los indígenas pues no todos es igual, sino que es diferente, sino que como mirar las capacidades o bueno cuáles son sus conocimientos con respecto al español y desde ahí empezar a (…)	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	209-216	Según la experiencia narrada, la profesora asume que los indígenas tienen una capacidad menor de comprensión de ciertos temas. En el discurso se utiliza el articulador de causa "y que por eso" uniendo las proposiciones "ser indígena" y " no entender" y "tener un problema con el español". Es decir, la presuposición que se puede establecer en la situación narrada es que la profesora relaciona por un conector de causa consecuencia el hecho de ser indígena con no entender y con tener problemas con el español. Habría una máxima en la creencia de la profesora del tipo, todo indígena tiene problemas con el español y todo indígena tiene problemas para entender. Esto genera una clara situación de discriminación.	articuladores lógicos
parecía que yo no entendiera	Universidad Nacional		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
Tener problemas con el español.	Universidad Nacional		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			

Entrevista 2: 002_B_001_UNAL_2008_11_10_R Tema: escritura académica

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	categoría gramatical
sistemática	escritura académica	después llegué a la Javeriana y recuerdo que alguien precisamente evalúo después mi escritura como demasiado sistemática y racional	profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	14-15	se caracteriza la escritura académica por medio de unidades lingüísticas que modifican al término central, racional, sistemática, reflexiones, etc.	caracterización
racional	escritura académica		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	14-15		caracterización
reflexiones	ensayos	a mí por ejemplo, me gustaría como involucrarme más con la posibilidad de escribir reales ensayos, o sea ensayos más como en el sentido clásico, o sea es un escrito en donde uno va poniendo sus reflexiones en relación con, pues con diferentes asuntos que le pueden llamar a uno la atención, pero que de todas maneras puede involucrar también no sé, de algún modo escribir, escribir (no se entiende).	profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	28-32		caracterización
con la cabeza	escritura académica	Creo que era otro tipo de texto, que ahí la posibilidad de escribir coliga, mientras que ciertos tipos de textos se escriben más como con la cabeza ¿no? Y yo creo que de todas maneras, yo he trabajado más en la escritura con la cabeza,	profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	34-36		caracterización

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	categoría gramatical
planeada vs no planeada	escritura académica	porque a mí me parece, en cuanto al asunto de la escritura académica también hay algunas, digamos hay algunos autores que hablan como de esa distinción entre lo, digamos, por ejemplo entre la escritura planeada y la escritura no planeada, lo espontáneo y lo planeado, y yo pensaría que con ellos habría que comenzar muy, digamos haciendo conciencia de que la escritura no significa necesariamente, digamos escribir una cosa que de una vez, ya está en su versión final y no más, sino como hacer conciencia de que la escritura es un proceso y que puede implicar la elaboración de muchas versiones y versiones y versiones distintas y que la, digamos, que preferiblemente a mí me parece que las primeras versiones de la escritura deberían, las primeras escrituras incluso deberían, como tratar de plasmar más bien las cosas como van saliendo, muy espontáneamente y que es poco a poco que se van como corrigiendo ¿no?	profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	90-99		caracterización
planeado vs espontáneo	escritura académica		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	90-99		caracterización
no versión final	escritura académica		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	90-99		caracterización
proceso	escritura académica		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	90-99		caracterización
versiones y versiones	escritura académica		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	90-99		caracterización

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	categoría gramatical
corrigiendo	escritura académica		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	90-99	El entrevistado comprende la escritura en general y la escritura académica en particular como un proceso y eso se ve reflejada en la conjugación de los verbos que acompañan al término escritura y que sirven para definirlo. Por ejemplo encontramos en este caso corrigiendo. Es decir, el proceso se ve reflejado en la conjugación de los verbos, especialmente en la forma de los participios presentes	verbos
proceso	escritura académica	pero, hay poca conciencia de que el proceso de escritura, o mejor dicho de que la escritura de hecho es más bien un proceso que se va pensando, que implica borradores y borradores, que implica también un proceso de planeación previa al ejercicio de escritura, aunque bueno, es que, mejor dicho puede haber escritura planeada y escritura no planeada, generalmente la escritura académica es más o menos una escritura planeada, pero a mí me parece que a veces también partir de la posibilidad de que ellos escriban escritura no planeada un poco más espontánea puede ayudarlos a soltarse, ¿sí?	profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	104-111		caracterización

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	categoría gramatical
pensando	escritura académica		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	104-111	El entrevistado comprende la escritura en general y la escritura académica en particular como un proceso y eso se ve reflejado en la conjugación de los verbos que acompañan al término escritura y que sirven para definirlo. Por ejemplo encontramos en este caso pensando. Es decir, el proceso se ve reflejado en la conjugación de los verbos, especialmente en la forma de los participios presentes	caracterización
borradores	escritura académica		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	104-111		caracterización
planeada	escritura académica		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	104-111		caracterización
procesos	ensayos	Pues uno de los trabajos finales es la elaboración de un ensayo eh, pero eh, eso se, digamos ese ensayo debe involucrar ciertos procesos previos ¿no? De planeación, de delimitación de un tema, de pensar una pregunta alrededor de la cual quieren abordar, eh de pensar eventualmente, entonces unas respuestas, unas posibles hipótesis en relación con esa pregunta, de ir buscando, bueno, entonces, o unas determinadas posiciones, porque en gran medida el ensayo es la presentación de una posición en relación con una problemática, entonces la búsqueda también de diferentes tipos de argumentos que podrían ayudar a sustentar,	profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	114-122		caracterización

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	categoría gramatical
		entonces la presentación de esas versiones previas que incluso no necesariamente tienen que estar escritas en escritura lineal					
planeación	ensayos		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	114-122		caracterización
delimitación	ensayos		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	114-122		caracterización
pregunta	ensayos		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	114-122		caracterización
respuestas	ensayos		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	114-122		caracterización
hipótesis	ensayos		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	114-122		caracterización
posiciones	ensayos		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	114-122		caracterización
presentación de una posición	ensayos		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	114-122		caracterización
problemática	ensayos		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	114-122		caracterización

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	categoría gramatical
argumentos	ensayos		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	114-122		caracterización
sustentar	ensayos		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	114-122		caracterización
versiones	ensayos		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	114-122		caracterización
evaluación	escritura académica	eh eso debe ser parte de la evaluación también y es más bien como el proceso, digamos como los saltos que va dando el estudiante de unos borradores a otros o de unas versiones a otras lo que se va teniendo también en cuenta para la evaluación	profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	123-126		caracterización
proceso	escritura académica		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	123-126		caracterización
saltos que va dando	escritura académica		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	123-126	Es importante resaltar la insistencia que hace el entrevistado sobre la escritura como proceso. Los verbos están conjugados en formas continúas, lo que demuestra esa idea de progresión o de proceso	verbos
se va teniendo en cuenta	escritura académica		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	123-126	Es importante resaltar la insistencia que hace el entrevistado sobre la escritura como proceso. Los verbos están conjugados en formas continúas, lo que demuestra esa idea de progresión o de proceso	verbos

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	categoría gramatical
proceso	escritura académica	me parece que eso les ayuda eh, a darse cuenta de que precisamente, el proceso de escritura es eso, es un proceso, y que no es simplemente, entregar una cosa del día… hacer un escrito el día anterior y entregarlo al día siguiente para el profesor, sino que eso es todo un proceso que implica, que implica cosas previas trabajo previo, ellos se van haciendo más conscientes de criterios que se pueden utilizar para mejorar la propia escritura de los compañeros, a mí me parece que ese ejercicio es importante para la… evaluación, es la posibilidad de que ellos se evalúen,	profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	133-139		caracterización
proceso	escritura académica		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	133-139		caracterización
no día anterior	escritura académica		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	133-139		caracterización
proceso	escritura académica		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	133-139		caracterización
implica trabajo	escritura académica		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	133-139		caracterización
implica cosas previas	escritura académica		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	133-139		caracterización

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	categoría gramatical
permita ser consciente	escritura académica	¿Cómo la describirías, qué es esa escritura, qué es la escritura académica? P: no sé pienso más bien en lo que debería ser, digamos en términos pedagógicos debería ser una escritura que haga, digamos, que permita que los estudiantes sean conscientes de que es un proceso ¿no? Como que es un proceso de trabajo, eh que involucra como varias etapas ¿no? Uh, y bueno pues se supone que es la, es la… es la escritura que le permite a uno participar de las comunidades académicas, que le permite ponerse en contacto con otros ¿no? Que le permite también conocer el trabajo de otros porque también escribir implica leer, eh y pues obviamente es una escritura que… debe también involucrar diferentes actividades cognitivas ¿no? Pero también la posibilidad de reflexionar de cuestionar e incluso de pensarse a sí mismo, uno como… es que a mí me parece que en este momento uno sí es como importante la escritura en relación como con la persona ¿no? Como quién es cada uno ¿no? Y como de alguna manera queda puesto allí ¿no? En lo que, en lo que produce	profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	140-150		caracterización
de un proceso			profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	140-150		caracterización
trabajo			profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	140-150		caracterización
varias etapas			profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	140-150		caracterización

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	categoría gramatical
permite participar en comunidades académicas			profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	140-150		caracterización
permite contacto con otros			profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	140-150		caracterización
permite conocer el trabajo de otros			profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	140-150		caracterización
actividades cognitivas			profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	140-150		caracterización
reflexionar			profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	140-150		caracterización
cuestionar			profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	140-150		caracterización
pensarse			profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	140-150		caracterización
produce			profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	140-150		caracterización

5.2.1 Primera estrategia discursiva: representación de las realidades- la caracterización de un término

La caracterización de un término es definida en nuestro trabajo como el hecho de relacionar un término central (escritura académica, otra escritura) con los rasgos semánticos de otros términos que lo modifican. Allí, se "impregnan" los rasgos semánticos de un término a otro estableciendo unas relaciones que sirven para definir un concepto de la realidad. Juegan un papel importante los adjetivos y los sustantivos que acompañan al término central, pero es posible encontrar otras categorías gramaticales que sirven para caracterizar una realidad.

Arrivé et. al. afirman en "La grammaire d'aujourd'hui" que:

> La caractérisation consiste à énoncer les qualités (ou propriétés) d'un objet. Elle se manifeste généralement par les adjectifs ou des compléments prépositionnels. De ce fait la caractérisation ne se confond pas avec la détermination. Il arrive cependant que la caractérisation d'un objet en permette l'identification : quand je dis *c'est le cheval noir qui a gagné*, la caractérisation de *cheval* par *noir* contribue à la détermination[14]. (1986, p. 96)

En nuestro trabajo la caracterización de un término iría más allá de la simple definición o enunciación de las propiedades de un objeto. Estas características nos permiten identificar las maneras de percibir las realidades que los sujetos construyen en los procesos sociales que tienen lugar entre los miembros de los grupos y comprender las situaciones de tensión que se pueden presentar, dado que la comprensión de las realidades del mundo que nos rodea pueden ser diferentes para cada sujeto.

Si se observa la caracterización de "escritura académica" realizada por un estudiante indígena (001_A_006_UNAL_2008_12_16_R), refiriéndose específicamente a la escritura en la universidad – columna de la izquierda y se compara con la caracterización realizada por un profesor (002_B_001_UNAL_2008_11_10_R) – refiriéndose al mismo término, vemos las diferencias en la interpretación, en la definición y en últimas en la comprensión de esa realidad que constituye la "escritura académica"

Términos asociados
me iba bien
ensayos
reseñas
vocabulario diferente

Términos asociados
sistemática
racional
reflexiones

[14] La caracterización consiste en enunciar las cualidades (o las propiedades) de un objeto. Ésta se manifiesta generalmente por los adjetivos o por los complementos preposicionales. De este hecho la caracterización no se confunde con la determinación. Sin embargo, en algunos casos sucede que la caracterización de un objeto permita su identificación: cuando uno dice *es el caballo negro el que ganó*, la caracterización de *caballo* por *negro* contribuye a su determinación.

inglés
mal
no entendía
resumen
reseñas
reseña
reseña
datos del autor
título
ensayos
redactar mejor
poner su punto de vista
escribir bien
reseñas

con la cabeza
planeada vs no planeada
planeado vs espontáneo
no versión final
proceso
versiones y versiones
proceso
pensando
borradores
planeada
procesos
planeación
delimitación
pregunta
respuestas
hipótesis
posiciones
presentación de una posición
problemática
argumentos
sustentar
versiones
evaluación
proceso
proceso
proceso
no día anterior
proceso
implica trabajo
implica cosas previas
permita ser consciente

	de un proceso	
	trabajo	
	varias etapas	
	permite participar en comunidades académicas	
	permite contacto con otros	
	permite conocer el trabajo de otros	
	actividades cognitivas	
	reflexionar	
	cuestionar	
	pensarse	
	produce	

Estos son simplemente dos ejemplos de las diferencias que se pueden encontrar al caracterizar una realidad. El estudiante centra su discurso en las implicaciones formales de la "escritura académica" (datos del autor, título ensayo, redactar mejor, etc.), mientras que el profesor se centra en el proceso que implica escribir un texto académico. Las palabras relacionadas con el lexema "proceso" aparecen 8 veces, además, aparecen palabras como "reflexionar", "actividades cognitivas", "planeación", etc.

En primer lugar es importante resaltar que la caracterización es una estrategia lingüística que permite que los sujetos definan las realidades en las que se encuentran inmersos. Tal y como lo hemos planteado en este trabajo, la caracterización consistiría a "impregnar" un término central de los rasgos semánticos de las unidades lexicales que lo acompañan y que lo rodean.

Esta caracterización es importante puesto que permite vislumbrar las representaciones que los individuos construyen acerca de una realidad expresada por un término. La realidad "escritura académica" no es la misma, en este análisis, para los profesores que para el estudiante entrevistado y esto se refleja en la caracterización que los individuos han hecho en sus discursos.

Por otra parte, algunos entrevistados definen la "escritura académica" de manera negativa. Es decir, crean una categoría que se denominó "otra escritura" y que reúne todos los rasgos de lo que no es la "escritura académica". De esta manera también se está definiendo un término por medio de la caracterización. En este ejemplo se observan todos los rasgos semánticos que se le atribuyen a los otros tipos de escritura y que no podrían asociarse a la "escritura académica"

Observemos dos "caracterizaciones negativas" de escritura académica, realizadas por profesores. En la columna de la izquierda se encuentran los resultados de la entrevista 002_B_001_UNAL_2008_11_10_R y en la columna de la derecha se encuentran los resultados de 003_C_001_UNAL_2008_11_10

Términos asociados
resúmenes
corte y pegue
transcripción
salido del corazón
reflexiones íntimas
con el corazón
narración
oralidad

Términos asociados
conteste aquí
leer y comprensión
no oportunidad de desarrollar temas
no escribir
no argumentar

El hecho de caracterizar un término nos permite definirlo, esto es importante en la tesis para ver cuál es la definición que se tiene de "escritura académica" y de "otra escritura". Son especialmente los profesores los que centran su discurso en la comparación entre los dos tipos de escritura. Además, es importante comparar la forma cómo se definen las mismas realidades desde puntos de vista diferentes, por ejemplo, la "escritura académica" definida por un profesor no tiene asociados necesariamente los mismos rasgos semánticos que "la escritura académica" definida por un estudiante, esto lo veremos en detalle en el siguiente cuadro.

En últimas lo que se puede afirmar en este tipo de estrategia es que el locutor divide la realidad en dos planos opuestos que se van comparando a lo largo del discurso por medio de una caracterización de los términos, es decir se reúnen rasgos semánticos en cada término y dichos rasgos definen una realidad específica. La caracterización de la escritura académica y de otro tipo de escritura se encuentra en planos semánticamente opuestos, y en algunos casos contrarios,- compárese "sistemática y racional" con "salido del corazón e íntimo"- En todo caso esta estrategia nos permitiría como analistas del discurso:

1. Identificar las representaciones de las realidades y de las prácticas sociales en las que se ven inmersos los sujetos de una sociedad.
2. Comparar las diferencias en las representaciones de la realidad que tienen los miembros de diferentes grupos sociales.
3. Oponer, por medio de la caracterización negativa, los términos que definen las realidades y las prácticas sociales.
4. Analizar las construcciones subjetivas que los individuos generan de las realidades que los rodean.

Las relaciones de poder y de desigualdad que se establecen en el aula de clase, en este caso entre profesores y estudiantes indígenas, pueden estar basadas también en el hecho de que cada uno de los grupos tiene una visión diferente de la escritura académica y de los otros tipos de escritura según se puede observar en la caracterización que cada grupo hace de estos dos términos.

Mientras que los profesores centran su discurso sobre escritura académica en la estructura del escrito y en los procesos que implica un texto académico, los estudiantes expresan su preocupación por la forma de este tipo de textos y lo definen más por el tipo de géneros discursivos que se pueden citar dentro de la categoría escritura académica (ensayos, reseñas). Comparemos los términos asociados a la escritura académica por parte de profesores y de estudiantes.

001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	003_C_001_UNAL_2008_11_10	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R
Estudiante	Profesor-Bilingüe	profesor	Profesor
Términos asociados	**Términos asociados**	**Términos asociados**	**Términos asociados**
me iba bien	faltó aprender	sistemática	enfrentarse
ensayos	faltó información	racional	proyectos
reseñas	textos más complejos	reflexiones	ensayos
vocabulario diferente	otro tipo de textos	con la cabeza	escritura fundamental
inglés	proceso lento	planeada vs no planeada	textos publicables
mal	investigación	planeado vs espontáneo	reseña
no entendía	esfuerzo	no versión final	escritos de tipo científico
resumen	desarrollar temas	proceso	expositivo
reseñas	escribir	versiones y versiones	argumentativo
reseña	argumentar	corrigiendo	dificultades
reseña	trabajo	proceso	enfrentarse
datos del autor	soporten	pensando	complejo
título	buscar información	borradores	salir adelante
ensayos	conectores	planeada	aparatos teóricos
redactar mejor	oración largota	procesos	
poner su punto de vista	puntuación	planeación	
bases		delimitación	
escribir bien		pregunta	
reseñas		respuestas	
que le den las bases			

que uno aprenda a escribir bien	párrafos	hipótesis	le cuesta
	soporte la tesis	posiciones	enfrentarse
		presentación de una posición	enfrentarse
		problemática	estructura de una oración
		argumentos	concordancias
		sustentar	conclusión
		versiones	relato - argumento
		evaluación	se amolda
		proceso	por su contexto rural, se amolda más
		saltos que va dando	Dificultades (especialmente escrito)
		se va teniendo en cuenta	no problemas repetitivos
		proceso	no problema destacable
		proceso	equiparado
		no día anterior	problema de todos los estudiantes
		proceso	discurso
		implica trabajo	reglas
		implica cosas previas	indicadores de logro
		permita ser consciente	gramática
		de un proceso	somete a una población
		trabajo	novedoso
		varias etapas	teorías
		permite participar en comunidades académicas	métodos
		permite contacto con otros	sistemas abstractos
		permite conocer el trabajo de otros	
		actividades cognitivas	
		reflexionar	
		cuestionar	
		pensarse	
		produce	

En el cuadro anterior se muestran los términos asociados a la escritura académica y se comparan según el tipo de entrevistado (estudiante, profesor-bilingüe, profesor). Es interesante ver la manera cómo el estudiante estructura su discurso frente a la escritura académica a partir de la preocupación por las cuestiones formales que ésta implica, especialmente en nuestro contexto occidental del conocimiento. Es decir, las citas y la estructura formal del texto académico representan una fuerte dificultad para el estudiante indígena o perteneciente a grupos étnicos puesto que le exige ciertas estructuras que no conoce con el fin de que un conocimiento sea considerado como válido.

Sería lógico que existiera dicha preocupación cuando sabemos que el conocimiento en las comunidades indígenas y raizales se construye colectivamente y no pertenece necesariamente a un único sujeto. La noción de cita no puede existir en dichas comunidades puesto que el conocimiento es construido principalmente por medio de la oralidad y porque nunca pertenece a un individuo. El estudiante debe entonces re-estructurar su manera de construir el conocimiento válido incrustándolo en el nuevo patrón estructural que se le impone y al mismo tiempo las instituciones sociales educativas, en este caso la Universidad y los profesores, desconocen los otros tipos de conocimiento válido que podrían tener los estudiantes indígenas y raizales. Observemos la siguiente cita que resume las afirmaciones anteriores:

> 001_A_006_UNAL_2008_12_16_R líneas 156-162: *"** y ¿sentiste que aquí en la universidad mejoraste todavía más con la escritura?*
> R** *sí, porque en el colegio prácticamente o sea lo que yo hacía era como un resumen y ya y dar como mi punto de vista. Pero en el semestre anterior creo que fue, bueno el año anterior, con este profesor (nombre de persona) de morfosintaxis, bueno él nos ponía a hacer reseñas de unas lecturas y en una reseña nos colocó que esto no era una reseña, que primero tenían que ir los datos del autor, que después la tesis del autor y bueno todo eso y yo pues eso casi no lo sabía; los datos del autor pues los colocaba prácticamente en el título y después como el profesor pues ya me explicó bien cómo era todo, entonces ahí ya empecé a hacerla pues mejor."*

La escritura universitaria según los profesores entrevistados, para poder ser considerada como académica, debe cumplir con los patrones occidentales (euro-centristas) del texto académico – presentación de ciertas partes para el desarrollo del escrito, forma de las citas, etc.- desconociendo las otras formas de generación de conocimiento.

En este contexto, se comprende porque existe una gran dificultad para este tipo de estudiantes: son ellos quienes deben "acomodar" su escritura a nuestro contexto o de lo contrario obtendrán notas bajas. En este caso, el profesor tiene el poder de la nota y es quien decide en últimas el desempeño universitario del estudiante. Se trata de una práctica social establecida en la institución social que representa el aula de clase.

Una crítica importante en este sentido es la siguiente: la investigadora que realiza las entrevistas afirma que la Universidad Nacional contempla un plan de mejoramiento de la escritura de los estudiantes indígenas y raizales que ingresan a la Universidad. Este

plan consiste en algunos cursos de escritura académica que en últimas lo que buscan es "adaptar" la escritura de los estudiantes a nuestro concepto de escritura académica "válida". ¿Por qué no pensar en un plan que vaya en sentido contrario? Es decir, ¿Por qué no sería posible hacer unos cursos de sensibilización a los profesores con el fin de que ellos reconozcan que existen otros tipos de generación de conocimiento que no tienen que encajar necesariamente con nuestra escritura occidentalizada, que este tipo de conocimiento también es válido y que por lo tanto no todos los estudiantes deben escribir igual?

Esta propuesta podría cambiar las relaciones de poder que se establecen en el aula de clase, en el contexto universitario y en últimas en nuestra sociedad. Lo más difícil de cambiar son las estructuras y las instituciones sociales que perpetuán estas relaciones desiguales. ¿No estaríamos haciendo exactamente lo contrario de lo que queremos hacer al proponer cursos de "aculturación" en escritura académica? El objetivo de este trabajo no es proponer un debate que presente resultados sobre este tema, pero si es necesario dejar planteado este interrogante para reflexiones futuras.

Por otra parte, los profesores centran su discurso en los procesos y en el trabajo que implica construir un texto académico. Para ellos (nosotros, profesores universitarios) no puede existir un texto académico espontáneo, sentimental, no planeado o estructurado de manera diferente a la estructura del texto argumentativo. ¿No son estas justamente las características de un texto narrativo, centrado más en el plano de la oralidad que de la escritura? Dicho de otra manera, estas son las características de construcción de los textos de los estudiantes indígenas y raizales que vienen de comunidades orales. Observemos la visión de escritura académica que tiene este profesor:

> 004_D_001_UNAL_2009_02_02_R líneas 184-192: "*La escritura académica es un tipo de discurso, diría yo, un tipo de discurso que tiene sus propias reglas y que tiene digamos indicadores de logro, en calidad, es decir, es prácticamente como un tipo de gramática que tiene sus propias reglas y que somete a una población mediante la experiencia al dominio de esas reglas y yo pienso que es el contexto académico lo único que posibilita adquirir ese tipo de reglas. La escritura académica es enfrentarse a los problemas de conocimiento a través de un texto mediante los cuales decimos cosas relativamente novedosas sobre lo que nosotros pensamos frente a ese mundo, pensado desde teorías, pensado desde métodos, pensado desde… pues desde sistemas un poco más abstractos (no se entiende), la vida cotidiana, ¿no?"*

Lo que quisiera mostrar con estas afirmaciones, a modo de conclusión, es que la situación de desventaja en la que se encuentran los estudiantes indígenas y raizales es enorme al llegar al contexto universitario en Colombia. En primer lugar, deben ser capaces de escribir en una lengua que no dominan completamente puesto que en general es su segunda –en algunos casos tercera- lengua. Las implicaciones de estas dificultades pueden resumirse en la siguiente cita:

> 003_C_002_UNAL_2008_11_11 líneas 21-24: "*En el colegio después, después de aprender con estos dos niños en el colegio y todo el tiempo hablaba en el*

barrio con los amigos en español, cuando llego a la universidad me doy cuenta que yo no sé español."

En segundo lugar, los estudiantes deben acomodar sus prácticas de generación de conocimiento a unas nuevas prácticas que son radicalmente contrarias a los patrones que manejan en sus comunidades: uso de citas, empleo de estructuras determinadas, etc.

En tercer lugar, y lo más grave de todo, es la situación de inferioridad en la que se encuentran en el aula de clase. Como ya dijimos son los profesores quienes determinan sus notas a partir de la escritura académica, determinando de paso su éxito o fracaso en el contexto universitario, aunque esta situación no sea exclusiva de los estudiantes indígenas.

5.2.2 Segunda estrategia discursiva: representación de eventos - el uso de las formas verbales conjugadas

Es impresionante la cantidad de información que puede entregar un verbo conjugado. Desde el punto de vista gramatical, el verbo es capaz de presentar información relacionada con la persona, el número, el tiempo, el modo, el aspecto, la voz; desde el punto de vista ideológico el verbo se convierte en un elemento fundamental para la comprensión de las representaciones y de las ideologías de los sujetos.

No en vano Le Bidois (1968, p. 371) define el verbo de forma casi poética de la siguiente manera:

> Le verbe n'est peut-être pas « une partie du discours » plus primitive ni même au fond plus nécessaire que telle autre, par exemple le pronom ou le nom ; mais parce que le verbe est indispensable à l'énonciation explicite, parce qu'il peut au besoin constituer à lui seul toute la proposition, parce qu'enfin dans plus d'une langue, (p. ex. le latin ou le grec), non seulement le radical du verbe, ses thèmes, ses formes, indiquent clairement à la fois la temporalité et la modalité, mais la personne aussi est clairement marquée par les flexions de désinence : pour toutes ces raisons, pour cette rare puissance linguistique, cet élément privilégié a paru aux Latins la « parole » par excellence, et ils lui en ont donné le nom, « *verbum* » ; nom qu'ont adopté aussi plusieurs langues modernes : fr. *verbe,* angl. *verb,* espagnol et ital. v*erbo.*[15]

Es efectivamente en el verbo, en donde es posible identificar la mayor cantidad de elementos que nos permiten analizar las representaciones sociales de los entrevistados en nuestro proyecto. Sin embargo, debido a que hay tanta información en las formas verbales, hemos decidido clasificarla en cuatro grandes categorías: las cargas semánticas subjetivas de las formas verbales empleadas, el modo de las formas verbales, los valores aspectuo-temporales de los verbos y las representaciones de los actores sociales por medio de la voz y de la impersonalización de las formas verbales.

5.2.1 Las cargas semánticas subjetivas de las formas verbales empleadas

La semántica de los verbos empleados es en sí misma una estrategia que nos permitirá analizar las representaciones que los entrevistados tienen acerca del mundo e identificar los recursos y estrategias lingüísticas utilizadas para legitimar o deslegitimar las tensiones existentes en el proceso de escritura académica.

Observemos el siguiente ejemplo que servirá de introducción a este apartado:

---

[15] El verbo no puede ser una "parte del discurso" más primitiva ni incluso en el fondo más necesaria que cualquier otra, por ejemplo el pronombre o el sustantivo; pero dado que el verbo es indispensable a la enunciación explícita, dado que puede, si es necesario, constituir por si mismo toda la proposición, dado que, finalmente, en más de una lengua (p. ex. en latín y en griego) no solamente el radical del verbo, sus temas, sus formas indican claramente a la vez la temporalidad y la modalidad, sino que también la persona se ve claramente marcada por las flexiones de desinencia: por todas estas razones, por esta rara potencia lingüística, este elemento privilegiado le pareció a los Latinos "la palabra" por excelencia, y le dieron el nombre, *"verbum";* nombre que adoptaron igualmente diversas lenguas modernas: fr. *Verbe,* angl. *Verb,* español e itali. *verbo*

> 003_C_001_UNAL_2008_11_10 líneas 53-55: "*Cuando llegué a la universidad en la carrera uno tiene que ver lengua materna, todo lo que tiene que ver con componer diferentes tipos de textos, ensayos, argumentar.*"

En este caso es interesante la relación de obligatoriedad que se establece entre el empleo de español en las clases y la Universidad por medio de la expresión verbal "tener que". Es evidente que no se trata de su lengua de elección, se trata más bien de una "imposición" externa que se realiza en el contexto universitario. Para contextualizar al lector de esta cita, es importante decir que la entrevistada se refiere al "español" cuando dice lengua materna. En realidad su lengua materna es el inglés (profesor-bilingüe de San Andrés).

Efectivamente, no es lo mismo "ver las clases en lengua materna" que "tener que ver las clases en lengua materna". La expresión verbal encierra en sí toda la visión que el entrevistado tiene acerca de este evento social que es el ingreso y la permanencia en la institución educativa.

Observemos otro caso interesante del empleo de verbos que tienen una marca semántica que podría llamarse en términos de Kerbrat [+ subjetivemas]. Se trata de los rasgos enunciativos que el locutor deja en su discurso, de esos rasgos que permiten identificar la presencia del locutor en su producto discursivo:

> Quand un locuteur se sert de cet outil il laisse dans son énoncé des traces de sa façon d'apercevoir le monde, de sa façon de l'évaluer, bref, des représentations qu'il a de son entourage. C'est cet ensemble de traces qu'on va définir comme la subjectivité du langage. Donc, on part du principe que tout énoncé est subjectif, le locuteur ne pouvant jamais se séparer de ce qu'il produit. (1999, p.35)[16]

En este caso la definición semántica de los verbos empleados por el locutor constituye en sí misma una estrategia que refleja claramente las relaciones que éste genera con el mundo que lo rodea y que nos permite identificar sus representaciones mentales, tal y como se puede observar en el siguiente ejemplo:

> 002_B_001_UNAL_2008_11_10_R líneas 51-56: "*pero recuerdo alguna vez que yo hice una actividad eh… corrigiendo un texto de este estudiante y un compañero de él me llamó la atención sobre el hecho de que no le parecía eso como adecuado, porque precisamente era un estudiante indígena que, pues él sentía que estaba como…digamos que merecería un trato como distinto y que podría sentirse mal con esa corrección que se hacía delante de todo el curso.*"

Analicemos la relación establecida entre los términos "trato distinto" y "estudiante indígena" por medio del verbo "merecer". Merecer es definido en Grijalbo (1986, p.

[16] Cuando un locutor se sirve de esta herramienta (el lenguaje) deja en su enunciado rasgos de su manera de percibir el mundo, de su forma de evaluar, en últimas, de las representaciones que tiene del medio que lo rodea. Es este conjunto de rasgos lo que definiremos como la subjetividad del lenguaje. En consecuencia, se parte del principio de que todo enunciado es subjetivo, ya que el locutor no puede separarse jamás de lo que produce.

1217) de la siguiente manera: *Referido esp. a un premio o a un castigo, ser o hacerse digno de ellos: Merece un premio por la labor realizada en estos años. Se merece un cachete.* Recordemos que esta relación no es una expresión de la propia ideología del entrevistado, se trata de un discurso indirecto en el que ella expresa lo que pensaba otro estudiante acerca de la situación.

La ideología que se puede vislumbrar en esta cita podría ser representada de la siguiente manera

Estudiante indígena ⟶ merecer ⟶ trato distinto

Si observamos la definición semántica de "merecer" el entrevistado afirma en la cita que por el hecho de ser un estudiante indígena se hace digno del premio de obtener un trato distinto. El raciocinio lógico se organiza de la siguiente manera:

Si X persona tiene Y condición entonces "merece" cierto tipo de trato
Si un estudiante es indígena entonces "merece" un trato distinto

Esto podría ser un asunto que merece discusión. Podríamos afirmar que los estudiantes indígenas no "merecen" un "trato distinto" por el hecho de ser indígenas. Además, ¿Qué es un trato distinto? ¿Acaso es calificar más suavemente sus trabajos, tener un nivel de exigencia menor? Evidentemente no se trata de esto. En otras entrevistas que tuve la oportunidad de hacer en la Pontificia Universidad Javeriana dentro del marco del mismo proyecto, muchos estudiantes indígenas y raizales expresaban su preocupación por este "trato diferencial". Este "trato distinto" lo único que puede hacer es mantener una discriminación dentro del aula de clase y fomentar una visión de dominación y de subestimación de las capacidades de los estudiantes indígenas frente a los otros.

Lo ideal en este caso no es tener un "trato distinto", es hacer que los profesores, las instituciones y la sociedad en general comprendan que existen otras maneras de orientarse en el mundo que nos rodean, que esas maneras también son válidas y que es necesario conocerlas para comprender mejor las visiones de los otros, sin llegar al extremo de subestimar las capacidades de los sujetos y sin llegar a pensar que el hecho de ser indígena "merece" un "trato distinto". No se trata de "tener lástima de los otros" se trata de comprender y de conocer mejor su construcción ideológica y sus representaciones para calificar con justicia las producciones académicas de estos estudiantes.

Un segundo caso en el que se puede observar claramente cómo el empleo de un verbo cargado semánticamente es una herramienta que sirve para expresar la relación que establece el sujeto con la realidad que lo rodea se encuentra en la siguiente cita 004_D_001_UNAL_2009_02_02_R líneas 5-6:

> *"Luego aquí ya me <u>enfrenté</u> a lo que era la escritura académica propiamente dicha, la elaboración de proyectos, de ensayos y pues ahí me desempeñé muy bien"*

A lo largo de esta entrevista, el entrevistado relaciona sistemáticamente la "escritura académica" con el verbo enfrentarse –cuatro veces en total. Al analizar la definición semántica de enfrentarse encontramos:

> Enfrentar v. tr:
>
> 1 Poner a dos personas en una posición opuesta o contraria porque compiten por una misma cosa o porque sus ideas, su actitud, etc. son incompatibles: la última jornada de liga enfrentará al líder con el segundo clasificado.
> 2 Poner frente a frente cosas o personas: enfrentar dos edificios.
> — v. tr./prnl.
> 3 Hacer frente a un problema, una dificultad o una situación adversa: debemos enfrentar la derrota con dignidad; el caballero ha de enfrentarse con una serie de pruebas; la flota pesquera se enfrenta a grandes dificultades[17].

El sujeto construye el concepto de "escritura académica" como una dificultad, como una situación adversa a la que hay que enfrentarse, algo que es contrario a la voluntad del sujeto.

Observemos cómo se confirma esta tendencia del mismo entrevistado en la siguiente cita, en la que hace referencia a la escritura académica de un estudiante indígena en el contexto universitario 004_D_001_UNAL_2009_02_02_R líneas 80-91:

> *"Algo paso ahí. Entonces no me acuerdo que pasó con él. Y (nombre de una persona) si ha tenido dificultades importantes en la escritura… yo pienso que él para presentarse a un tipo de escritura académica la mayor dificultad de ello considero que es presentarse para estudios complejos o sea él en la escritura tiene dificultades, uno lo aconseja, uno lo acompaña, y él como que puede salir adelante pero ya para enfrentarse a aparatos teóricos complejos yo veo que a él le cuesta mucho. Enfrentarse a lo que es la gramática-(no se entiende)[18] y como plantar la estructura a una oración-(no se entiende) para él yo creo que es muy complejo la gramática en casos de-(no se entiende) esos aparatos teóricos así que como que son muy abstractos, yo creo que eso se le dificulta-(no se entiende) cuando la escribe, yo veo que él escribe como-(no se entiende) se le dificultan mucho las concordancias, la conclusión de enunciados corrientes, pero …es más como se escribe, algo como si estuviera relatando que como si estuviera argumentando"*

El sujeto construye en este caso una relación de adversidad, de oposición y de "lucha" frente a la escritura académica. Esa relación se construye en este caso por medio del empleo del verbo "enfrentarse". En un primer momento de la entrevista él mismo se "enfrentó" a la escritura académica y en la actualidad son sus estudiantes quienes deben "enfrentarse" a esta situación. Es necesario cambiar esta visión de la escritura académica; si se trata de un proceso de aprendizaje, no debe ser comprendida como algo

[17] Diccionario Manual de la Lengua Española Vox. © 2007 Larousse Editorial, S.L.
[18] Decidimos emplear la convención "no se entiende" cuando no es clara la información del entrevistado y por lo tanto no se puede transcribir.

a lo que uno deba enfrentarse, sino como un camino en el que los sujetos van avanzando y desarrollando sus capacidades escriturales.

Otro ejemplo del empleo de verbos o de expresiones semánticas cargadas subjetivamente, en términos de Kerbrat que llevan impreso el rasgo [+ subjetivema] puede observarse en la siguiente cita 001_A_006_UNAL_2008_12_16_R líneas 48-56:

> *y sí entonces mi papá tampoco casi no fue a la escuela, por eso, por lo que si él no iba a la escuela le pegaban y llegaban a buscarlos y así pues prácticamente la escuela era obligado para ellos, entonces pues por eso mis papás también como que buscaron mandarnos primero (no se entiende), o sea primero que aprendamos bien el español y después para mandarnos a una escuela donde como que no seamos tan discriminados, pero pues prácticamente, digamos en la escuela donde estuve en la normal, en mi primera escuela, pues se sentía tan así como en la discriminación, como a los indígenas, a los negros, que sí, que usted es indígena es porque no sabe, que casi no sabe, entonces pues por eso también a mí no me gustó la escuela.*

Vale la pena resaltar la expresión: "*mandarnos a una escuela donde como que no seamos tan discriminados*". Se puede inferir de esta frase que en todos los casos existe una situación de discriminación y se busca una escuela en donde la discriminación sea menor, pero se presupone siempre un cierto nivel de discriminación.

Esta expresión verbal "mandarnos a la escuela" ubica al locutor en una situación de pasividad frente al evento narrado. Él no fue a la escuela por su propia voluntad, simplemente lo "mandaron" sus padres. Lógicamente el empleo de este verbo se justifica ampliamente al comprenderlo en el contexto en el que se encuentra. Cuando hay una discriminación en la escuela, es lógico que las personas no quieran ingresar allí y por supuesto si van es porque los "mandan". Este tema será retomado en el apartado relacionado con la representación de los actores de los eventos sociales por medio de la voz pasiva y activa de las formas verbales.

Lo importante aquí es que este verbo es una herramienta central en el contexto de la cita para demostrar una situación de tensión que viven los estudiantes indígenas y raizales en el contexto educativo nacional. Dado que existe una cierta discriminación, en un grado mayor o menor pero en todos los casos existente, lo natural es que el sujeto no vaya a este lugar por su propia iniciativa, que tenga que ser enviado y obligado a ir por alguien más y que en consecuencia no le guste esta institución social impuesta desde afuera que es la escuela y que además funciona con patrones diferentes a los de su forma de orientarse en el mundo.

Esta última cita nos sirve para reafirmar la manera como la semántica de los verbos empleados es una estrategia de presentación de las representaciones de los actores, de los eventos y de las prácticas sociales en las que se ven inmersos los estudiantes indígenas y raizales:

> 004_D_001_UNAL_2009_02_02_R, líneas 92-95: "*Si más a él que a los otros, por ejemplo (nombre de una persona), pues por su contexto, su contexto ha sido*

más urbano que rural; pues ella como que se <u>amolda</u> más a esa escritura argumentativa, con ella no ha habido dificultad mayor, pero yo si lo he notado, como que le cuesta distinguir entre lo que es un relato y lo que es una comunicación."

En esta cita es posible observar cómo el profesor espera que los estudiantes indígenas "se amolden" a la escritura argumentativa. Amoldar es "adaptar a un molde" (Grijalbo, 1986, p. 102), se trata justamente de la expresión de la legitimización de una situación de tensión por parte del profesor: los estudiantes deben "amoldarse" a la visión occidental y universalizada de generación de conocimiento con el fin de tener éxito académico (y en consecuencia social) o de lo contrario, al salirse del "molde" propuesto se encontrarán en una situación de desventaja.

5.2.2 El modo de las formas verbales

El modo de los verbos es muy importante en la compresión de las representaciones de mundo que tienen los sujetos. El análisis se centrará exclusivamente en la oposición que se establece entre el modo del indicativo y el modo del subjuntivo, dado que en esta oposición aparecen claramente las marcas subjetivas del enunciado producido por el locutor[19]. Le Bidois (1968, p. 500) afirma que el subjuntivo es el modo más misterioso o al menos el más lleno de secretos, el de usos más delicados y el más rico en matices de ciertas lenguas. Sin pretender presentar una discusión amplia sobre las diferencias aspectuo-temporales y semánticas de la oposición indicativo-subjuntivo, afirmaremos que el subjuntivo es ante todo el modo de expresión de la duda, del deseo, de la hipótesis de la sorpresa y de la indignación.

Algunas gramáticas establecen el paralelismo entre los dos modos verbales, indicativo-subjuntivo, (Arrivée et al, 1986, p. 634-635) a partir del grado de actualización del proceso expresado por el verbo. El subjuntivo será el modo de expresión de los eventos "virtuales", "potenciales", "imaginados", mientras que el indicativo se encarga de expresar los eventos "actuales", "reales". Nos basaremos en esta distinción simple para realizar este análisis.

Será más fácil ahora comprender las representaciones mentales de los sujetos entrevistados expresadas por medio del uso del subjuntivo de los verbos empleados en las construcciones discursivas. Observemos cuáles son los eventos de la realidad construida por el sujeto asociados a la forma del subjuntivo; según la explicación gramatical que se acaba de presentar, estos eventos deben estar ubicados en el plano del deseo, de la hipótesis, de lo imaginado, es decir en el plano de lo potencial.

001_A_006_UNAL_2008_12_16_R líneas 206-208: "lo que decía, o sea dar como un curso en donde a uno le <u>den</u> como las bases para que uno <u>aprenda</u> a escribir bien, así como dice el profesor, que… bueno que en las reseñas va primero esto, así eso."

[19] De hecho es por esta razón que W. Van der Molen llama al subjuntivo "el modo de la subjetividad" -Le subjonctif. Sa valeur psychologique et son emploi dans la langue parlée- (Citado en Le Bidois, 1968, p. 501.)

*001_A_006_UNAL_2008_12_16_R líneas 119-123: "** y bueno y ¿por qué lingüística, por qué te llamó la atención lingüística, por qué te presentaste a lingüística?*
*R** bueno para empezar pues por lo que me había dicho el profesor y a mí me gusta mucho leer y todo eso, que bueno que yo era buena para escritura y todo eso. Y otra era sí , así como que mi comunidad se está perdiendo la lengua y todo eso y nadie hace algo, pues como porque quizá se mantenga viva, entonces pues sí yo me presenté fue por eso como por aportarle algo a mi comunidad, como para que la lengua esté viva."*

001_A_006_UNAL_2008_12_16_R líneas 48-56: *y sí entonces mi papá tampoco casi no fue a la escuela, por eso, por lo que si él no iba a la escuela le pegaban y llegaban a buscarlos y así pues prácticamente la escuela era obligado para ellos, entonces pues por eso mis papás también como que buscaron mandarnos primero (no se entiende), o sea primero que aprendamos bien el español y después para mandarnos a una escuela donde como que no seamos tan discriminados, pero pues prácticamente, digamos en la escuela donde estuve en la normal, en mi primera escuela, pues se sentía tan así como en la discriminación, como a los indígenas, a los negros, que sí, que usted es indígena es porque no sabe, que casi no sabe, entonces pues por eso también a mí no me gustó la escuela.*

Realidad	Verbo en subjuntivo
Un curso	Le den las bases
Escribir	Que uno aprenda
Lengua viva	Se mantenga
Lengua viva	esté
Escuela-español	Aprendamos
escuela	No seamos discriminados

En este cuadro se presentan algunas relaciones que los sujetos establecen entre las realidades que construyen y la manera de percibir los procesos expresados por las formas verbales. Se relaciona una realidad con un "deseo", "un hecho potencial" pero no real expresado por la forma del subjuntivo.

Así, en la entrevista que se analiza en este trabajo de grado puede observarse que el estudiante indígena busca un curso en el que le den las bases de la escritura académica, ya que es evidente que en los cursos que ha tomado no las ha recibido. El subjuntivo en este caso es un "deseo" de lo que debería ser un curso de escritura en la universidad, definido por oposición a lo que realmente fue dicho curso.

Algo similar sucede con la relación que se establece entre el concepto "la lengua indígena viva" y los eventos expresados por los verbos que lo acompañan. Hay un deseo y una "potencialidad" para que la lengua "esté" y "se mantenga" viva y esto nos permite inferir que en la realidad la situación es justamente la contraria.

Para terminar el mejor ejemplo es aquel que relaciona la escuela con la discriminación. Cuando estos dos conceptos se relacionan por medio del modo subjuntivo negativo– "que no seamos discriminados"- se observa claramente la situación de discriminación que tienen que vivir los estudiantes indígenas y raizales en las escuelas. Es decir, en la realidad sí existe una discriminación y los estudiantes indígenas y raizales desean que no exista más esta situación de discriminación.

Allí, la forma del subjuntivo toma ese valor de herramienta de expresión de las impresiones subjetivas del alma de las que nos hablaba Le Bidois (1968, p. 500) y nos permite afirmar que el empleo de la forma del subjuntivo es una estrategia lingüística que sirve, en este caso específico, para legitimar o deslegitimar las tensiones existentes en un proceso social.

Comparemos ahora con dos citas en las que predomina el modo del indicativo con el fin de identificar claramente las diferencias en las percepciones de la realidad, entre "potencial" y "actual" que se expresan por medio del modo del verbo.

> 001_A_006_UNAL_2008_12_16_R líneas 41-43*"no, pues es que la comunidad es digamos, no es tan unida como los Paez, o así, entonces pues no es que…de eso no se dice nada, incluso algunos niños que digamos saben hablar kamsá, uno les pregunta y dicen que no, les da como vergüenza, no sé.*
> *P** hablar en kamsá?*
> *R** sí."*

> 003_C_002_UNAL_2008_11_11 líneas 157-166: *I** ¿cómo te ha ido con los de la maestría?*
> *P** que es gente que a ha terminado su carrera y todo he visto mucho, cuando uno revisa los ensayos y eso, escriben en general bien pero tienen muchos problemas de actitud, el plural y singular.*
> *I** la concordancia (no se entiende).*
> *P** eso o decir es masculino y femenino, ese tipo de cosas he visto mucho, es más, eso es lo más frecuente, los problemas con los artículos femenino y masculino y plural y singular.*
> *I** los más frecuentes.*
> *P** sí pero en general escriben bien.*
> *I** y el ensayo, o sea ¿sacan adelante sus planteamientos?*
> *P** sí, tienen buenos argumentos, saben sustentar argumentos, ese tipo de cosas pero en general el problema es más de artículos, es algo como básico porque yo me imagino que todos tuvieron que enfrentar el mismo problema en el pregrado, todos. Pero ya en el nivel del posgrado es más.*

En este caso el locutor (profesor o estudiante) asocia ciertas realidades y eventos al modo del indicativo, es decir los relaciona por medio de una correspondencia de "actualización" de los hechos narrados.

Realidad	Verbo en indicativo
Comunidad	No es tan unida
Hablar Kamsá	Saben
Niños	Dicen que no
Vergüenza	Les da
escritura	Escriben bien
escritura	Tienen problemas de actitud
Ese tipo de cosas	He visto mucho
escritura	Escriben bien
argumentos	Tienen buenos argumentos
argumentos	Saben sustentar
artículos	El problema es

Al hacer una comparación de los temas que aparecen asociados al modo del subjuntivo y de aquellos que aparecen asociados al indicativo, es interesante ver que al modo subjuntivo se le adhieren temas relacionados con las expectativas e intereses de los estudiantes por lo que deberían ser los cursos de escritura académica en el contexto universitario, mientras que a la forma del indicativo se le asocian eventos relacionados con la discriminación o con la pérdida del uso de las lenguas indígenas y criollas y con las dificultades reales que encuentran tanto profesores como estudiantes frente a la escritura académica[20].

Se puede concluir en este apartado que los modos de las formas verbales empleadas en el discurso son estrategias lingüísticas que sirven para expresar las visiones que tienen los hablantes acerca del mundo que los rodea. El empleo de un modo verbal no es "gratuito", allí se inscriben los rasgos semánticos subjetivos en los que el enunciador deja sus huellas en el discurso.

El indicativo relaciona eventos "actuales", "reales" y en este caso vemos que dichos eventos están reunidos en tres grandes temas: en la discriminación que han sufrido los estudiantes indígenas en el contexto escolar, en las dificultades que tienen estos estudiantes para "enfrentarse" a la escritura académica y finalmente en los procesos actuales de pérdida de uso de las lenguas indígenas y raizales.

El subjuntivo se encarga de presentar los "deseos", las situaciones "ideales" lo que debería ser y que no es en la realidad de los locutores. En este eje del subjuntivo se ubican dos temas: lo que deberían ser los cursos de escritura en el contexto universitario y lo que debería ser la escuela para los estudiantes indígenas y raizales.

[20] Es claro que las citas que se acaban de presentar no son suficientes para sustentar esta afirmación, sin embargo el análisis más riguroso realizado en Excel sí permite ver este contraste. Invitamos al lector a observar los cuadros de análisis con el fin de corroborar esta idea, ya que por cuestiones de espacio, en este trabajo es imposible traer todas las citas necesarias para argumentar cada punto.

5.2.3 Los valores aspectuo-temporales de las formas verbales

Los valores aspectuo-temporales de las formas verbales también puede servir para comprender mejor las relaciones que el sujeto establece con la realidad que lo rodea, para comprender su visión de mundo. Nos detendremos en particular en las formas verbales que acompañan a la realidad "lengua" haciendo referencia al estado actual de las lenguas indígenas y raizales que perciben y que expresan los entrevistados.

Se mostrará que los valores aspectuo-temporales de las formas verbales que se relacionan con el uso de las lenguas indígenas y raizales se ubican en el eje del pretérito-imperfecto y por otra parte en el del presente-perfecto y el presente-continuo.

El primero se utiliza para expresar eventos en los que la lengua se empleaba y que actualmente han desaparecido. Se trata de un valor en el que la forma del pretérito-imperfecto corresponde a una negación del evento en presente. Este valor es presentado por Le Guern:

> Dans le cas du discours, l'imparfait indique en même temps que la proposition est présentée comme ayant été vraie à un moment du passé, et que sa vérité est niée pour le moment où se situe l'énonciation. Dans l'énoncé « Pierre qui était mon voisin au Canada, vient dîner ce soir », l'emploi de l'imparfait « était » marque que Pierre a été le voisin du locuteur à une époque antérieure, mais qu'il ne l'est plus[21]. (1986, p.27)

Las otras formas se encargan de presentar un proceso en el que las lenguas se ven sumergidas en un proceso en el que van perdiendo su vitalidad. El presente perfecto se encarga de presentar los eventos que tuvieron su inicio en el pasado y que continúan en el presente de la narración del locutor:

> L'aspect est accompli si l'action ou la qualité sont antérieures à la période dont on parle, mais qu'on veut signaler leur trace, leur résultat dans cette période. Et la période qui nous intéresse ici est le présent : le passé composé marque aussi le présent avec l'aspect d'accompli ou, si l'on se réfère à la terminologie habituelle des hellénistes, on peut dire que le passé composé dans cette dernière fonction est un parfait[22]. (Dupont, 1986, p. 78)

[21] En el caso del discurso, el imperfecto indica al mismo tiempo que la proposición es presentada como habiendo sido verdadera en un momento del pasado, y que su verdad es negada para el momento en el que se sitúa la enunciación. En el enunciado "Pierre quien era mi vecino en Canadá, viene a cenar esta noche" el empleo del imperfecto "era" marca que Pierre fue el vecino del locutor en una época anterior y que ya no lo es más.

[22] El aspecto es completivo si la acción o la calidad son anteriores al periodo del que se habla, pero en el que uno quiere señalar sus huellas, sus resultados en este periodo. Y el periodo que nos interesa aquí es el presente: el pasado compuesto marca también el presente con aspecto completivo o, si nos referimos a la terminología habitual de los helenistas, se puede decir que el pasado compuesto en esta última función es un perfecto.

Mientras que el presente continuo o progresivo se encarga de presentar una acción o un evento en transcurso de realización. Es decir, se trata de una acción que se desarrolla en el presente de la narración del locutor.

Estos valores aspectuo-temporales son importantes para nosotros, ya que permiten identificar las realidades percibidas por parte de los entrevistados; en particular se asociarán dichas formas verbales con la categoría de análisis "lenguas" con el fin de establecer una relación entre el estado actual de las lenguas indígenas y raizales y los procesos de revitalización y de debilitamiento que ellas sufren en la actualidad.

> 001_A_006_UNAL_2008_12_16_R líneas 1-4: *"pues en mi comunidad siempre digamos la lengua prácticamente se está perdiendo entonces, pero ahora ya se habla kamsá, digamos el kamsá lo hablan más que todo las personas mayores, mientras que los jóvenes ya casi no, por ejemplo mi papá habla kamsá pero mi mamá no, entonces pues en la casa nunca hubo esa comunicación así en kamsá, pero digamos en la escuela, pues yo vivo al lado de la escuela y ahí sí digamos pues hay maestros que hablan kamsá, la lengua nativa pero la enseñanza prácticamente es en español y se toma el kamsá como segunda lengua."*

En este apartado es interesante observar cómo la primera forma verbal que aparece se encuentra conjugada en una forma del presente continuo o progresivo, allí se expresa el proceso de desaparición paulatina por no uso en el que se encuentra la lengua kamsá en la actualidad, dado que el verbo central, aquel que se encuentra conjugado en la forma progresiva es el verbo "perder". Es en este verbo en donde se encuentra el "epicentro" semántico de la frase. Esta afirmación se puede corroborar al encontrar otras citas en las que sucede lo mismo:

> *002_B_001_UNAL_2008_11_10_R líneas 154-159: "y por ejemplo en el caso de los Wayuu yo estuve en un municipio de la Barrancas en la Guajira en un colegio que supuestamente era bilingüe y a mí me sorprendía como supuestamente dizque bilingüe pero realmente el trabajo bilingüe en realidad como que no lo había mucho, solamente los estudiantes debían tomar unos cursos de lengua Wayuu, esa es una de las regiones donde la lengua Wayuu prácticamente se está perdiendo ¿no? y pues lo que es dominante es la lengua, el español ¿no?"*

De nuevo un verbo como "perderse" está asociado a una lengua indígena, la conjugación en una forma presente-continua, marca un proceso que sucede en el momento de habla del locutor. Este verbo es una constante cuando se trata de caracterizar las lenguas indígenas.

Por otra parte, las otras formas verbales que aparecen en la cita se organizan dos ejes de comparación. En un eje se ubican las formas verbales encargadas de presentar los procesos en los cuales la lengua kamsá se encuentra en un proceso de revitalización, pero siempre se contrasta con otra situación en la que la lengua se ve debilitada.

Proceso de revitalización	Proceso de debilitamiento
pero ahora ya se habla kamsá, digamos el kamsá lo hablan más que todo las personas mayores,	*mientras que los jóvenes ya casi no*
por ejemplo mi papá habla kamsá	*pero mi mamá no, entonces pues en la casa nunca hubo esa comunicación así en kamsá*
pero digamos en la escuela, pues yo vivo al lado de la escuela y ahí sí digamos pues hay maestros que hablan kamsá, la lengua nativa	*pero la enseñanza prácticamente es en español y se toma el kamsá como segunda lengua.*

El verbo que aparece más veces acompañando a las lenguas indígenas, en este caso particular al kamsá, es el verbo "hablar" El análisis muestra lo siguiente: hablan (personas mayores), ya casi no hablan (jóvenes), mi papá habla kamsá, pero mi mamá no, hay maestros que hablan kamsá, pero la enseñanza es en español. El verbo hablar está conjugado en el presente del indicativo, sin embargo siempre está acompañado de un lexema de oposición o de negación. Es decir, la conjugación del presente del indicativo nos hace pensar en una situación situada en lo real (a diferencia del valor potencial del subjuntivo que vimos en el apartado anterior), sin embargo, se trata en este caso de un real indicativo negativo. La conjugación del indicativo presente del verbo hablar se encuentra impregnado por "pero", "mientras que" y por "no".

Al analizar las formas verbales de esta cita encontramos principalmente conjugaciones del presente: una forma en presente continuo que se encarga de presentar el proceso de "pérdida de la lengua" como un proceso en transcurso de realización para el presente de la narración del locutor y varias formas del presente del indicativo que muestran por medio de contrastes la situación actual de la lengua kamsá como lengua nativa.

Finalmente, encontramos de nuevo al verbo "perder" esta vez conjugado en la forma del presente anterior:

> *002_B_001_UNAL_2008_11_10_R líneas 171-174"…en el Cauca hay mucha más conciencia acerca de la importancia que su lengua tiene y que la revitalización de su lengua tiene, eh digamos como una marca para dejar clara su identidad cultural ¿no? También estuve en una región en donde la lengua se ha perdido muchísimo, desafortunadamente, gracias a la escuela porque, o sea encontré cosas como, no sé, hace treinta años o cuarenta años, los maestros les decían que su lengua nativa, el Nasayube era la lengua hasta del demonio, cosas por el estilo para que la dejaran de hablar…"*

Esta forma, tal y como lo vimos anteriormente, marca un proceso que tuvo un inicio en el pasado y que toca la línea del presente. Vemos que es la forma típica del verbo perder asociado a una lengua indígena. Marca proceso actual que además se ve modificado por el adverbio muchísimo, "la lengua se ha perdido muchísimo" y que se encarga también de expresar la situación actual de las lenguas indígenas

5.2.4 La impersonalización y la voz de las formas verbales: la caracterización de los actores sociales

La impersonalización y la voz de las formas verbales también puede ser una estrategia importante en la expresión de las situaciones de tensión que viven los estudiantes indígenas y raizales en el contexto universitario. Según Fairclough (2003b) las representaciones de los actores que intervienen en los eventos y en las prácticas sociales se expresan por diversos mecanismos: el empleo de sustantivos o de pronombres para referirse a los individuos y la "activación" o la "pasivización" de los procesos en los que se ven inmersos los actores de los eventos sociales. Esta última categoría es la que analizaremos en este apartado: ¿El actor social, es un actor en los procesos descritos o toma el papel de afectado o de beneficiado?

La voz activa de las formas verbales muestra eventos en los que los actores sociales están "activados", tienen la capacidad de impulsar los eventos, de hacer que los eventos sucedan y de controlar a los otros. En el caso de las voces pasivas, los actores acentúan su sumisión a los procesos, ellos se ven afectados por las acciones de los otros e impersonalizan los procesos al no señalar, en algunos casos, a los agentes de dichos procesos.

Observemos los siguientes casos de caracterización de los actores sociales en el evento social que constituye el proceso de escritura académica en el contexto universitario. En esta primera cita observaremos cómo la impersonalización de las formas verbales puede ser una herramienta de identificación de las representaciones mentales de los entrevistados. La primera cita presenta la caracterización de los actores sociales desde el punto de vista de los profesores, mientras que la segunda muestra la caracterización desde la perspectiva de un estudiante:

> 004_D_001_UNAL_2009_02_02_R líneas 199-203: "*Yo definitivamente pienso que al estudiante indígena se le debe proveer de mayor cantidad de elementos porque provienen de una cultura que no piensa el mundo científicamente, sino que lo piensa de otras formas, entonces, eso, eso es lo fundamental, yo, yo creo que no se trata que sea primera o segunda lengua, sino ¿Cuál es el contexto de esa primera lengua de un indígena?*"

Es interesante observar en esta cita la representación de los actores sociales que realiza el entrevistado (profesor) frente a los estudiantes indígenas por medio de la expresión verbal impersonal *se le debe proveer de mayor cantidad de elementos*. Es evidente que en este caso el profesor se ubica como un agente que tiene la capacidad de controlar la situación y que tiene injerencia sobre los otros. El otro actor social de esta relación (el estudiante indígena) no tiene esta capacidad de injerencia sobre los eventos sociales y por esta razón *se le debe proveer de elementos.* Proveer es *suministrar lo necesario para un fin* (Grijalbo, 1986, p. 1515), en este caso se trata de proveer elementos con el fin de que los estudiantes indígenas "logren" pensar el mundo científicamente ya que *provienen de una cultura que no piensa el mundo científicamente, sino que lo piensa de otras formas.*

Esta relación podría representarse gráficamente de la siguiente manera:

Eje de la cultura no científica	transformación ⟶	Eje de la cultura científica
Afectado o beneficiado	Proceso social ⟶	Agente del evento social
Estudiante indígena	proveer elementos ⟶	Profesor (implícito)
Sumisión a la práctica social	Práctica social ⟶	Control de la práctica social

En la primera columna se ubican los actores pertenecientes a la cultura no científica. En este caso se trata del estudiante indígena que cumple el papel de afectado o beneficiado por la acción de los otros. Él no tiene control sobre la situación, simplemente se ve afectado por las acciones de los demás y se somete a ellas.

En la segunda columna se encuentran los procesos que según el profesor entrevistado deberían seguir los estudiantes para llegar al estado ideal que se describe en la tercera columna. En la cita seleccionada esta transformación ideal consiste en "proveer elementos al estudiante indígena para lograr pensar el mundo científicamente."

En la tercera columna se encuentran los actores pertenecientes o ubicados en el eje de la cultura que se representa como científica, se trata del agente de la práctica social que se describe por medio del verbo "proveer", es decir el profesor que tiene la capacidad de controlar la práctica social de "proveer" los elementos para "lograr" pensar el mundo científicamente. Para este entrevistado, éste es el eje ideal al que deberían llegar todos los sujetos que participan de las prácticas sociales relacionadas con la escritura académica.

La siguiente cita es un claro ejemplo de la caracterización que los estudiantes realizan de los actores que intervienen en los procesos sociales relacionados con la escritura académica y que se puede ver por las formas verbales empleadas:

> *001_A_006_UNAL_2008_12_16_R líneas 9-19: "pues o sea yo no estudié en la escuela donde era educación bilingüe, mis papás desde pequeña me mandaron a la escuela con monjas la normal y pues o sea en las escuelas de vereda se decía que tenían como la fama de tener mala educación y todo eso, entonces pues por eso mis papás me mandaron allá y o sea mi experiencia digamos con la escritura que primero, pues los profesores nos hacían llenar planas o escribir primero así la "p" la "a" así, pero como colegio de monjas las profesoras siempre todas bravas que si uno no hizo bien esto, pues en mi tiempo nos pegaban con reglas y todo eso, nos dejaban castigados, nos paraban ahí en frente del tablero y así por horas y sí pues prácticamente eso pero digamos después cuando digamos estuve hasta tercero en la escuela normal y después de ahí o sea en mi casa nunca me enseñaron a que me pegaran y todo eso, entonces yo les dije a mis papás que yo no quería estudiar más allá y me sacaron"*

En este caso el propio estudiante entrevistado se ubica en una posición que podemos llamar pasiva frente a los eventos narrados relacionados con su proceso educativo y en particular con el proceso de aprendizaje de la escritura. En resumen estos son los actores de los procesos descritos:

Actor	Proceso	Afectado o beneficiado
Mis papás	Mandar (me) a la escuela	Estudiante (entrevistado)
Mis papás	Mandar (me) a la escuela	Estudiante (entrevistado)[23]
Profesores	Hacer (nos) llenar planas	Estudiantes
Profesores	Hacer (nos) escribir	Estudiantes
Profesores	Pegar (nos) con reglas	Estudiantes
Profesores	Dejar (nos) castigados	Estudiantes
Profesores	Parar (nos) frente al tablero	Estudiantes
Mis papás	Sacar (me) de la escuela	Estudiante (entrevistado)

Este resumen nos permite ver la manera como el estudiante entrevistado se ubica como actor social del proceso en un eje en el que no tiene prácticamente ningún control ni ninguna injerencia en el desarrollo de los procesos descritos. En algunos casos describe procesos en los que solamente él se ve afectado y en estos casos los agentes de las acciones siempre son los padres; en otros casos los afectados son todos los estudiantes del colegio, dentro de los que se incluye el entrevistado por medio del morfema *nos*, y allí los agentes son los profesores.

Las entrevistas analizadas, ya sea la de los profesores o la entrevista del estudiante, ubican al conjunto de estudiantes en un eje en el que los procesos tienen lugar independientemente de sus visiones, de sus necesidades o de sus intereses. Parecería ser una constante en las visiones de los sujetos relacionados con la escritura académica en contextos académicos universitarios que debe ser validada con un análisis más exhausto.

En los eventos descritos no hay injerencia por parte de los estudiantes en la toma de decisiones sobre su proceso educativo. En general son sujetos sometidos a las decisiones externas de los padres o de los profesores. Aunque es necesario insistir nuevamente en el hecho de que esta situación no es exclusiva de los estudiantes indígenas.

[23] En la entrevista aparece dos veces la narración de este mismo proceso, por esta razón se decidió presentarlo dos veces en el cuadro de resumen. Esto es importante ya que la reiteración de este evento sirve para reforzar la ubicación del estudiante entrevistado como actor pasivo de los procesos sociales descritos.

5.2.3 Tercera estrategia discursiva: Caracterización de las realidades- El uso de intensificadores y adverbios

El empleo de intensificadores también constituye una estrategia discursiva que sirve para mostrar las situaciones de tensión que se pueden generar entre los miembros de dos grupos sociales. Estos intensificadores sirven para comparar dos procesos que "afectan" de alguna manera al locutor. Es interesante ver cómo el empleo de intensificadores lleva al locutor a mostrar de manera extrema una relación entre dos elementos o procesos que se comparan.

En el siguiente ejemplo se observa claramente un empleo de estos intensificadores. 003_C_002_UNAL_2008_11_11 líneas 57-61:

> *"O sea yo siempre fui muy buena estudiante en el colegio y pues uno cree que domina (no se entiende) pues buena en el colegio, pero resulta que uno es bueno con el nivel de acá, pero cuando uno llega a Bogotá se estrella con el mundo, porque el nivel allá es sorprendentemente mucho más alto que acá."*

Es notorio el empleo de intensificadores en este apartado que modifican al sustantivo "nivel": en primer lugar este nivel es alto. Alto es una palabra de superioridad. Alto se ve modificado por "más alto" presentado otro comparativo de superioridad e intensificando la relación de desigualdad. Esta expresión a su vez se ve modificada por "mucho más alto" separando cada vez más la distancia establecida en la comparación entre los dos niveles. Finalmente este nivel es "sorprendentemente mucho más alto" completando así una seguidilla de 4 intensificadores que sirven para mostrar la percepción del hablante en cuanto a los niveles académicos en San Andrés y su sorpresa al ver los niveles en Bogotá.

Además, la entrevistada centra buena parte de su discurso en el hecho de que ella siente que sabe español e inglés, pero se da cuenta de que en el marco del contexto universitario que no sabe ninguno de los dos idiomas, por supuesto dentro de las prácticas adoptadas en el contexto académico. Como el discurso se elabora a partir de la comparación entre dos momentos: en un primer momento ella cree saber español y un segundo momento en el que se da cuenta de que no lo maneja bien, sería lógico encontrar este tipo de citas. Aquí hay una comparación entre los dos momentos claves: el primer momento está asociado a términos como "yo siempre fui buena estudiante", "pues buena en el colegio" y hay un cambio que se introduce por el conector "pero" y que marca el segundo momento asociado a su llegada al contexto universitario en Bogotá: "se estrella con el mundo"; "el nivel de allá es sorprendentemente mucho más alto"

Encontramos, por otra parte, expresiones en las que el empleo de adverbios sirve para calificar a los verbos que describen el estado actual del uso de las lenguas indígenas y raizales en las comunidades. Por ejemplo, el hecho de hablar una lengua siempre está acompañado por verbos en formas pasadas, y cuando se trata de tiempos que expresan procesos actuales se califican por medio de adverbios como peor, mal, etc.

> 002_B_001_UNAL_2008_11_10_R líneas 171-177: "*en el Cauca hay mucha más conciencia acerca de la importancia que su lengua tiene y que la revitalización de su lengua tiene, eh digamos como una marca para dejar clara su identidad cultural ¿no? También estuve en una región en donde la lengua se ha perdido muchísimo, desafortunadamente, gracias a la escuela porque, o sea encontré cosas como, no sé, hace treinta años o cuarenta años, los maestros les decían que su lengua nativa, el Nasayube era la lengua hasta del demonio, cosas por el estilo para que la dejaran de hablar…"*

El siguiente ejemplo nos sirve para reforzar la idea que se quiere mostrar:

> 003_C_001_UNAL_2008_11_10 línea 98-105: "*De hecho una problemática que se ha asentado y es que para mí, la mayoría de la conciencia lingüística, la mayoría de la población es joven, tiende a hablar peor, su lengua materna. Ellos hablan yo diría cincuenta por ciento español y creole, porque están influenciados por todas partes, porque (no se entiende) está por todas partes y de hecho también en los colegios donde son bilingües la mayoría de la instrucción que se da es en español."*

En este apartado se quiere demostrar la forma como los adverbios sirven para intensificar las relaciones que se expresan en los discursos de los entrevistados. Estos elementos están cargados subjetivamente y allí se puede identificar la orientación de los sujetos en el mundo que los rodea, específicamente en cuanto al proceso de escritura académica en el contexto universitario y al estado actual de las lenguas indígenas en el contexto colombiano.

5.2.4 Cuarta estrategia discursiva: Sistemas de relaciones lógicos - Los articuladores lógicos

Los articuladores lógicos son la última estrategia lingüística que vamos a analizar en este trabajo. Se trata de un elemento primordial en la identificación de las representaciones mentales que construyen los sujetos entrevistados, ya que gracias a estos articuladores los sujetos organizan y establecen las relaciones semánticas entre las proposiciones que componen el texto.

En este sentido Riegel (2007) define los articuladores en un sentido restringido y en un sentido amplio. En un sentido restringido, los conectores

> Sont les termes qui assurent la liaison à l'intérieur d'une phrase complexe : les conjonctions de subordination et de coordination. On s'intéresse surtout aux micro-enchaînements syntaxiques qu'ils assurent et aux relations sémantiques qu'ils expriment, notamment les relations de cause-conséquence (*car, donc, parce que, de sorte que…*) et d'opposition-concession (*mais, bien que,…*)

En un sentido amplio, Riegel define a los articuladores lógicos como cualquier término que asegure la organización de un texto, incluyendo los adverbios, los sintagmas preposicionales, los presentativos, las locuciones, los procedimientos anafóricos, los adjetivos numerales, entre otros.

Sin embargo, para efectos de este trabajo, como no es posible separar el texto de sus condiciones de producción, los conectores no son simplemente organizadores lógicos que marcan las relaciones entre las proposiciones, sino que también tienen una función enunciativa puesto que marcan las estrategias de organización del discurso que el enunciador pone en práctica y su propia visión del mundo que lo rodea, de las situaciones y de las experiencias en las que se ve inmerso, en fin de su forma de comprender y de orientarse en el mundo.

Por ejemplo, en las siguientes citas encontramos la forma como los articuladores lógicos muestran las representaciones que los sujetos entrevistados tienen acerca de las prácticas y dinámicas sociales en las que se han visto inmersos, acerca de las experiencias vividas relacionadas con las situaciones de discriminación por las que se han visto afectados:

> *001_A_006_UNAL_2008_12_16_R líneas 97-110: ** estaba en Popayán y mi hermano bueno estudiaba en la de Caldas, entonces él me decía que me fuera a estudiar allá y pues yo no quería irme para allá. Entonces bueno después cuando andaba en las vueltas de eso para volver a presentar el ICFES miré en el banco Popular que decía que, en el coso ese donde aparece toda la información de la Nacional y compré el formulario de aquí de la Nacional y me presenté, me presenté a la de Manizales e incluso o sea cuando uno sale del colegio la mayoría de estudiantes pues dicen que no, que pasar a la Nacional es difícil y **entonces** casi nadie pasa **por** indígena, entonces ellos optan por la opción más fácil que es solamente bueno presenten el ICFES y les va bien en el*

> *ICFES y se van a la de Caldas y pues sí la mayoría de todos los estudiantes indígenas que yo conozco, que bueno que se hayan graduado están allá en la de Caldas pues* ***porque*** *es más fácil de entrar. Y entonces bueno todos que me vaya para allá y yo no, no quería y entonces bueno yo fui y me presenté con mi hermano allá en Manizales para acá para la Nacional y todos los que estaban allá que no, que qué viene a hacer. Y no pero quien sabe que pase. Y no cuando después bueno ya pasé, presenté todas las pruebas y (…)*

En la primera parte que se subrayó, encontramos el articulador de consecuencia "entonces" que se encarga de relacionar dos proposiciones:

Pasar a la Nacional es difícil *entonces* *casi nadie pasa*

Hasta aquí no expresión de ninguna situación de discriminación, sin embargo, la frase se ve complementada por una nueva relación que se presenta:

Casi nadie pasa *por* *indígena*

En este caso se marca una relación de causa consecuencia entre los dos pares que componen la relación de la proposición. Casi nadie pasa a la Universidad Nacional y la causa de esta situación es el hecho de ser indígena.

Se puede observar una construcción del mismo sujeto indígena como un sujeto que se encuentra en una situación de desventaja para poder ingresar a la Universidad. Esto es importante, ya que se está legitimando una situación de exclusión en la que el indígena acepta el hecho de encontrarse en una situación de opresión y naturaliza dicha situación; es decir, la discriminación para ingresar a la Universidad se vuelve una situación "normal", un caso "no marcado" y el sujeto aprende a vivir en este ambiente, lo acepta y hace parte de las relaciones sociales que allí se establecen.

La construcción de ese sujeto indígena comienza por ellos mismos, pero además se ve reforzada por la visión del otro y por las representaciones sociales que construyen los demás, es decir reporduce el modelo dominante de discurso sobre el otro. Por ejemplo, en la siguiente cita, el entrevistado narra su experiencia de discriminación vivida en el contexto académico:

> 001_A_006_UNAL_2008_12_16_R líneas 209-216*: "Pues o sea yo no sé, pero ahora el semestre anterior creo estuve tomando la materia de problemas de la enseñanza y aprendizaje del español, con la profesora (nombre de persona) y bueno pues yo me sentí como un poco discriminada al principio por ella, porque ella había dicho que parecía que yo no entendiera y que ella creía que yo era* ***indígena y que por eso*** *parecía que no entendiera, que tuviera un problema con el español. Bueno pues en ese sentido pues yo creería que en el caso de los indígenas pues no todos es igual, sino que es diferente, sino que como mirar las capacidades o bueno cuáles son sus conocimientos con respecto al español y desde ahí empezar a (…)"*

En este caso, la profesora relaciona el hecho de no entender y de tener problemas con el español con el hecho de ser indígena por medio de una relación de causa-consecuencia.

Causa	=	consecuencias
Ser indígena	=	no entender / tener problemas con el español

Cuando se dan este tipo de construcciones mentales por parte de los actores sociales es fácil comprender por qué tienen lugar las situaciones de discriminación y de dominación por parte de un grupo social hacia otro. Por una parte, los sujetos del grupo dominante construyen unas dinámicas sociales en las que se oprime al otro, sustentado en un discurso de dfiscriminacion. Por otra parte, el grupo dominado acepta esta situación construyendo su propia identidad y naturalizando las situaciones de discriminación.

5.3 Una reflexión sobre los resultados: la función de la escritura académica en el contexto actual colombiano

Los resultados presentados en este análisis crítico del discurso, nos llevan a preguntarnos sobre la función actual de la escritura académica en el contexto universitario actual colombiano relacionada específicamente con los estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios.

En el presente escrito se pretende defender una idea según la cual la escritura académica en nuestro contexto se sitúa en un plano colonialista y por lo tanto su función es una función instrumental que sirve para asegurar la superioridad y la dominación de un grupo social sobre otro.

En primer lugar, la escritura académica, tal y como se ha presentado en el ACD que acabamos de realizar, es una escritura "violenta". Violenta en el sentido que a través de ella se pretende jerarquizar los diversos tipos de conocimiento que pueden generar los individuos, desconociendo y excluyendo las diversas formas de ver el mundo que pueden tener las otras culturas, es decir, desconociendo esa visión intercultural de la que hemos hablado en nuestro marco teórico.

Violenta ya que la escritura académica se comprende como una sola escritura, con unos parámetros claramente definidos –lo cual no es necesariamente algo negativo-, pero que valida exclusivamente una visión de mundo y una forma de comprensión del medio que nos rodea, subestimando y despreciando las demás.

Es violenta, tal y como fue la escritura europea en el proceso de colonización de los pueblos indígenas. La escritura de la época de la colonización y la escritura académica actual tienen un punto común: sirven para dominar al otro, en los dos casos a los pueblos indígenas.

Además, existe otro argumento para afirmar que nos encontramos en un proceso colonial en cuanto a la escritura académica: el proyecto colonial se construye también

con silencios, silencios relacionados con las contribuciones intelectuales, académicas, sociales y culturales de los pueblos indígenas. Es una forma más de desconocimiento del otro, de invisibilización de las otras visiones y de negación de las distintas formas de comprender el mundo.

Y precisamente esto es lo que está sucediendo en el contexto universitario. La Universidad se ha convertido en una institución social, con unas prácticas sociales y unos eventos sociales que privilegian la escritura académica como herramienta de superioridad y de dominación social. Se ve claramente un proyecto universitario en el que se busca este ideal en donde únicamente lo racional es superior, representado por aquella visión eurocéntrica de superioridad expresada en los conceptos de "hombre, heterosexual, blanco, occidental" y en el que todo lo que salga de este paradigma es considerado como inferior.

La invitación, entonces, es a intentar pasar de este plano colonialista a un plano postmoderno / postcolonial intercultural que reconozca las diferencias, incluyendo las diferentes formas de comprender y de utilizar la escritura en general y la escritura académica en particular. Este puede ser un primer paso hacia la construcción de unas estructuras, prácticas y eventos sociales enmarcados en el respeto de las diferencias y en la aceptación de las diversas formas de comprender el mundo y las realidades que nos rodean.

Esta invitación es un primer aporte a ese cambio social que se pretende en los estudios enmarcados en el ACD. Sabemos que no es mucho mientras que no se instale dentro de un proyecto más amplio…pero esa es la idea.

6. Conclusiones

*
* *

En resumen, hemos presentado cuatro grandes estrategias lingüísticas empleadas por los entrevistados para legitimar o deslegitimar las tensiones existentes en el proceso de escritura académica de un grupo de estudiantes universitarios hablantes nativos de lenguas indígenas y criollas y pertenecientes a diversas comunidades étnicas del país.

Cada una de estas estrategias se relaciona en cierta medida con las categorías que se identificaron en el análisis. Por ejemplo, la caracterización se relaciona más directamente con la definición de los términos "escritura académica" y "otro tipo de escritura", las formas verbales se relacionan más con los procesos que describen el estado actual de las lenguas indígenas y raizales, los intensificadores y adverbios presentan los contrastes que los entrevistados hacen entre dos momentos o entre dos procesos que tuvieron lugar a lo largo de su aprendizaje y finalmente, los articuladores lógicos se encargan de presentar los procesos de discriminación que sufren los estudiantes indígenas en el contexto educativo actual colombiano.

Las estrategias pueden resumirse así:

1. Primera estrategia: La caracterización de los términos clave

    a. Caracterización positiva
    b. Caracterización negativa

2. Segunda estrategia: El empleo de las formas verbales conjugadas

    a. las cargas semánticas subjetivas de las formas verbales empleadas,
    b. el modo de las formas verbales,
    c. los valores aspectuo-temporales de los verbos y
    d. las representaciones de los actores sociales por medio de la voz y de la impersonalización de las formas verbales.

3. Tercera estrategia: El uso de intensificadores y adverbios

4. Cuarta estrategia: Los articuladores lógicos

*

* *

Por medio de la redefinición del concepto de escritura académica se busca entenderlo como una herramienta de dominación, ya que perpetúa las dinámicas sociales. Es decir, se busca relacionar los procesos escriturales con las dinámicas de poder establecidas por la cultura dominante. La escritura no es solamente el proceso de trazado de marcas sobre una superficie sino que además, como cualquier otra práctica social, tiene repercusiones en las relaciones sociales que se establecen los sujetos de diferentes comunidades.

La escritura académica en el contexto universitario se destaca por su carácter colonial. La escritura se "instrumentaliza" para excluir al otro y para demostrar la superioridad de la cultura dominante. En este sentido la escritura es violenta, ya que no reconoce las diferentes formas de comprender las realidades del mundo que nos rodea.

Hemos observado en el análisis de las estrategias lingüísticas empleadas por los sujetos entrevistados, una en particular relacionada con las valoraciones que se le asignan al concepto de "escritura académica" frente al concepto de "otro tipo de escritura". También, es claro que hay un tipo de escritura –la escritura académica- que es valorada positivamente en el ámbito social educativo frente a cualquier otro tipo de escritura que se ve menospreciada o disminuida. Esto quiere decir que existen en las prácticas discursivas de los entrevistados dos tipos de escritura que mantienen una relación jerárquica, una superior a la otra, una valorada y validada frente a una "prohibida" o inferior. Esto último se hace evidente en la caracterización positiva que hacen los entrevistados de la escritura académica frente a cualquier otro tipo de escritura a partir de la relación de los rasgos semánticos que se han evidenciado en el análisis.

Sin embargo, es válido preguntarse de dónde provienen estas valoraciones positivas y negativas que se le asignan socialmente a los diferentes tipos de escritura. ¿Se trata acaso de una valoración, de una representación o de una definición heredada del proyecto colonial-moderno en que nos hemos visto involucrados los países colonizados y que ahora estamos aplicando de manera sistemática a los miembros de otras comunidades diferentes a la nuestra? y si esto es así ¿De qué manera se ven las marcas de este proyecto colonial-moderno en las representaciones que los sujetos realizan de los diferentes conceptos de escritura?

La primera pregunta puede responderse de manera afirmativa: las valoraciones, representaciones y definiciones que se identificaron en el análisis de las estrategias lingüísticas de los sujetos entrevistados en relación a la escritura académica sí son heredadas del proyecto colonial-moderno. Se enmarcan allí porque se valoriza socialmente un tipo de escritura y se desprecia el otro tipo de escritura, se minimiza y en cierta forma se repudia. Esto es una estrategia típica del proyecto colonial en el que siempre se valoriza una única visión, la euro-centrista, y se desprecian todas las otras por considerarlas opuestas al progreso. Actualmente, somos nosotros mismos a través

de las instituciones y de las prácticas educativas quienes nos encargamos de discriminar a aquellos que no se enmarquen dentro de esta única visión occidental de la escritura.

Esta hipótesis debe argumentarse en dos partes. En la primera, se demostrará a través de ejemplos, los diferentes casos en los que el proyecto colonial-moderno valora solamente una visión, dejando las demás en un estado de inferioridad e incluso de prohibición. Por supuesto, esto se hace con el fin de demostrar que lo mismo sucede en el caso de la escritura académica. En la segunda parte se demostrará, para el caso específico de nuestras entrevistas, que la escritura académica se convierte en una herramienta de discriminación y de dominación social en la que se ven afectados no solamente los estudiantes indígenas, sino también cualquier sujeto, estudiantes citadinos e incluso profesores, que no se ciñan a los parámetros coloniales de la escritura académica, ya que nosotros mismos estamos reproduciendo las estrategias de dominación de nuestros antiguos colonizadores.

Encontrar ejemplos en los cuales el proyecto colonial – moderno valora positivamente y valida una sola visión del mundo no es tarea difícil; de hecho esta es una práctica esencial y definitoria del proyecto colonial. En el primer ejemplo, tomado de Castro-Gómez (2005: 61-63), el autor presenta el caso de la construcción de un imaginario científico a partir de la cartografía europea del siglo XVI. Hasta aquella época el centro geométrico de la construcción cartográfica coincidía claramente con el centro étnico y religioso desde donde se ubicaba el centro del mundo. De esta manera, la visión europea anterior al renacimiento ubicaba el centro del mundo en Europa, el mundo árabe del siglo XII ubicaba su centro en el mundo islamista y el mundo chino ubicaba su centro en el palacio de su emperador. Sin embargo, con el descubrimiento de América aparece la noción de la matematización de la perspectiva. Se trata de la adopción de "un punto de vista fijo y único" […] "que se encuentra fuera de la representación." (pg. 62). La perspectiva es comprendida a partir de este momento como "la posibilidad de tener un punto de vista sobre el cual no es posible adoptar ningún punto de vista" (pg. 62) que se llamó la perspectiva cero.

Este hecho tiene repercusiones en el mundo científico. Se intenta emular la noción de perspectiva cero con el fin de no tener una cientificidad "subjetiva" ubicada desde un punto de vista particular, con la capacidad de variar según la definición de centro que se tenga, sino que por el contrario se busca generar un conocimiento en el que la "objetividad" del observador le permita ver todo "el mapa" del conocimiento científico. Se trata de un punto cero, que es "el conocimiento epistemológico absoluto" y también el inicio del control económico y social típico del proyecto colonial– moderno. Esta noción de perspectiva cero es la que le da inicio a la relación entre centro y periferia, dominado y dominante, occidente y oriente, en la que existe una "estrategia epistémica de dominio" (pg. 63).

El segundo ejemplo es aun más significativo, también tomado de Castro-Gómez (2005: 53-56). Hasta antes del descubrimiento de América, se conocían solamente tres continentes en la Tierra, África, Europa y Asia. Cada uno de estos continentes pertenecía a uno de los hijos de Noé Cam, Jafet y Sem respectivamente. Cam fue maldito por Noé según la Biblia, Jafet fue el hijo preferido de Noé y Cam fue un hijo subordinado a Jafet. Por supuesto el hijo que Noé vio con mejores ojos fue Jafet, el

encargado de poblar el continente europeo. Después del descubrimiento de un nuevo continente surge la pregunta relacionada con el origen de los pobladores de este nuevo continente, teniendo en cuenta que éste afectaría la organización tripartita que existía hasta el momento. La solución fue sencilla: los pobladores del nuevo continente fueron considerados como hijos legítimos descendientes de la población europea, América se convierte así en una extensión de Europa. En este sentido la población del antiguo continente tenía no solamente el derecho, sino el deber de "civilizar" a los pobladores del nuevo mundo. En este ejemplo, se observa claramente cómo el eurocentrismo logra validar e imponer en el mundo entero solamente una visión en la que, por supuesto, ellos son descendientes de una raza superior y tienen la obligación y el deber de imponer su visión de mundo sobre todos los demás.

Otra forma de validación de una única visión de mundo tiene lugar a través de los procesos de exclusión que se dan en cuanto a la definición del "conocimiento" válido en las ciencias. La generación y la validación del conocimiento (en términos de Foucault, la validación de la verdad y de lo verdadero) se llevan a cabo desde este centro Europeo. Los otros tipos de conocimiento se ubican en el plano de lo mágico o de lo inferior. Así, la civilización Egipcia es vista desde Europa como una civilización mágica desconociendo el valor científico que los avances egipcios representaron para la humanidad. El conocimiento de las comunidades indígenas del continente americano pasó automáticamente a un plano inferior, al plano de lo fenomenológico, al plano de lo fantasioso por lo que nunca lograría alcanzar un nivel de aceptación en el paradigma occidental del conocimiento.

Encontramos en estos ejemplos uno de los rasgos esenciales del proyecto de la colonialidad: se trata de la dominación por medio de la creación de una nueva estructuración mental en la que los sujetos asumen "naturalmente" un rol en la diada dominado-dominante. Es necesario que los sujetos asuman este rol para que exista realmente una dominación. Es decir, el proyecto colonial no solamente se basa en la coacción por la fuerza, sino que se basa especialmente en la coacción por medio de la generación de una nueva estructuración mental de los sujetos pertenecientes a una comunidad. Este proceso se da en últimas gracias a la estructuración y a la aceptación de un discurso que se refuerza a demás por las prácticas, los procesos y las estructuras sociales en las que tiene lugar.

Pasamos a continuación a la segunda parte de la argumentación. Hemos observado cómo el proyecto colonial-moderno se encarga de validar una sola visión de mundo y una única visión de conocimiento, el conocimiento científico. Entonces, ¿Cuál es el papel que juega la escritura académica en la generación y el mantenimiento de este proyecto colonial? Se puede afirmar la escritura académica cumple un papel fundamental en el sostenimiento de las relaciones de dominación en los ámbitos académicos, en particular en la universidad, ya que se trata de una herramienta a través de la cual se "legaliza" el conocimiento.

Partimos de un principio según el cual existe un discurso colonial-moderno que se encarga de excluir cierto tipo de conocimiento por no incrustarse dentro de los paradigmas occidentalizados de la ciencia. Pero, para que este proceso tenga lugar, es necesario que existan ciertos elementos encargados de decidir y de definir lo que es

válido y lo que no. Por ejemplo, para que un conocimiento sea validado en el sistema occidentalizado debe haber sido generado dentro del contexto académico, además debe ser validado por sujetos investidos de un cierto poder en la jerarquía de generación del conocimiento y finalmente debe ser expresado en un lenguaje científico.

Todos estos elementos se expresan por medio de la escritura académica. Es decir, la escritura académica se convierte en el significante que permite vehicular ese significado que constituye el proyecto colonial moderno de la validación del conocimiento científico.

Este tipo de escritura se convierte de esta manera en la única forma de expresión, de difusión y de validación del conocimiento. De hecho, lo que no se encuentre escrito bajo las normas de la escritura académica no tiene lugar en el mundo científico, simplemente se ve excluido y despreciado a un nivel inferior. Es más, lo que no se escriba siguiendo las normas de la escritura académica no se puede publicar, no existe.

El acto de escritura se convierte así en un acto de validación de un saber monopolizado, validado por una institución, -en nuestro caso por la Universidad- validado en el campo específico de una disciplina y validado por sujetos que se encuentran integrados al sistema colonial-moderno de generación de conocimiento. Así, la escritura académica se transforma en una herramienta de exclusión de las otras epistemologías, de las otras formas de comprender el mundo y de las otras formas de generación de conocimiento diferentes a las formas eurocentristas. La escritura académica es un acto de ritualización y de monopolización de conocimiento que se encarga de excluir las otras formas de pensar.

Se hace necesario entonces, promover la interacción entre los sujetos de la relación dominante-dominado, centro-periferia, con el fin de que se reconozcan las diferentes epistemologías, las diferentes formas de comprender las realidades, las diferentes formas de ver el mundo y las diferentes formas de generar y de validar el conocimiento. Esto último equivaldría a afirmar que es necesario reconocer los diversos procesos y formas escriturales que los sujetos tienen a lo largo de su vida. La vida de un sujeto no es únicamente académica, por lo tanto su escritura no tiene porque serlo, pero además, no es posible afirmar que la vida sentimental, emocional o afectiva sea menos importante que la vida académica y por lo tanto no es posible afirmar que la escritura sentimental, afectiva o emocional es menos importante que la escritura académica, tal y como lo expresan los entrevistados.
En esta visión se observa claramente la arrogancia y la ignorancia con la que los grupos dominantes han querido comprender y definir a los grupos periféricos, con la que han querido excluir y minimizar las otras visiones de mundo y con la que han uniformizado a los hijos de Jafet.

En conclusión, podemos afirmar que esta visión colonial dentro de la que se enmarca la concepción que los sujetos hacen de la escritura y de la escritura académica es una herramienta de discriminación social y de dominación típica del proyecto colonial. Debemos inscribirnos en un proyecto más post-moderno / post-colonial que tenga en cuenta las diversidades de todo tipo y en particular aquellas relacionadas con la escritura

académica en el contexto universitario. Sin correr el riesgo de caer en una nueva forma de colonialismo disfrazado de post-colonialismo

*
* *

El análisis crítico del discurso debe ser comprendido en doble vía. En primer lugar debe comprenderse el discurso como una herramienta que refleja las representaciones de los sujetos, y al mismo tiempo debe comprenderse como un instrumento de mantenimiento de las relaciones de poder y de dominación. Por esta razón, hemos querido relacionar los discursos analizados en dos sentidos. Desde un nivel interno, se llevó a cabo un análisis gramatical, semántico y lexical de los discursos de los entrevistados. Desde un punto de vista externo se buscó relacionar todos estos elementos internos del discurso con las estructuras, las prácticas y los eventos sociales en las que se desarrollan con el fin de develar las situaciones de tensión y de discriminación a la que se ven sometidos los estudiantes universitarios hablantes nativos de lenguas indígenas y criollas y pertenecientes a diversas comunidades étnicas del país. Esto se presentó a lo largo del análisis al relacionar las prácticas y los eventos educativos – comprendidos como prácticas y eventos sociales- con los discursos construidos por los entrevistados.

Esta discriminación se origina en las diferencias ideológicas, sociales, y culturales a las que se enfrentan estos estudiantes al ingresar a la universidad, al ingresar al mundo académico de generación de conocimiento dominante y "occidentalizado" en el que nos hemos visto inmersos y en el que queremos sumergir a todas las personas.

Es necesario comprender la interculturalidad como una perspectiva que puede ser útil para solucionar este problema, ya que la interculturalidad aboga por el respeto y la comprensión del otro.

*

* *

Quisiera terminar esta tesis con una cita de Ferreira (2007) acerca de la importancia que cobra el hecho de escribir, de la escritura como herramienta de dominación, pero también como herramienta de resistencia, en fin de la relación existente entre escritura y poder. Ella presenta el caso de Quintín Lame:

> Finalmente, se puede concluir que esta lectura de la naturaleza lo separa del hombre blanco, sin olvidar que el medio a través del cual fija su pensamiento es la escritura del colonizador. De algún modo se podría pensar que el discurso de Quintín Lame es una literatura de resistencia, en el estricto sentido de su actitud política, de sus evidentes denuncias, de su explícita defensa de la raza indígena; sin embargo, independientemente del contenido de su discurso o de su beligerante posición, por el simple hecho de tratarse de su escritura, ésta se erige como subversiva, en un contexto en el que la historia oficial y el poder hegemónico no han permitido que el "otro" funcione como emisor. El simple acto de escribir, como afirma Spivak, independientemente del mensaje que transmita, es un ejercicio de poder que ilumina lo invisible, lo que aparentemente no existe. (2007. P. 150)

Bibliografía

ANTAKI, C, BILLIG, M, EDWARDS, D, POTTER, J. (2003), "El análisis del discurso implica analizar." Athenea digital, 14-35. [en línea], disponible en http://antalya.uab.es/athenea/num3/antaki.pdf, recuperado: 8 de mayo de 2008

ARRIVÉ, M. GADET, F, GALMICHE, M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française,* Paris, Flammarion.

AUSTIN, T. (2004) "Comunicación intercultural", en *Antologías sobre la cultura popular e indígena, CONACLUTA (Culturas populares e indígenas),* pp. 87-101.

AYALA, C. (2008), *Exclusión, discriminación y abuso de poder en los TIEMPOs del Frente Nacional. Las campañas electorales de 1962 a través de El Tiempo: una aproximación desde el análisis crítico del discurso. Bogotá,* Universidad Nacional de Colombia. División de Investigación de la sede Bogotá.

BARLETTA, N. (2007, junio), "Critical discourse analysis", en *Lenguaje,* Vol. XXXV, núm. 1, pp. 219-242.

BAQUERO & PARDO. (1997), *La argumentación en el texto jurídico. Un instrumento para su comprensión,* Bogotá, Ministerio de Justicia y del Derecho.

BROWN,G. & YULE, G. (1993). *Análisis del discurso,* Madrid, Visor Libros.

CABRERA, J. (2002), *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística,* Madrid, Alianza Editorial.

CASTRO-GÓMEZ, S. (2005), *La poscolonialidad explicada a los niños,* Popayán, Editorial Universidad del Cauca.

CUERVO, R. (1987), *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana,* Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.

DUBOIS *et al*. (1998), *Diccionario de lingüística* Ortega, I. *et al*., (trad.), Madrid, Alianza editorial.

DUPONT, N. (1986), "Les valeurs aspectuo-temporelles du passé composé en français dans le système de l'indicatif » en *Sur le verbe,* Lyon, Presse universitaires de Lyon.

ECO, U. (1993). *Sémiotique et philosophie du langage*, Bouzaher, M. (trad.) Paris, PUF- Presses Universitaires de France.

FAIRCLOUGH, N. (2003a). *Analising Discourse. Textual analysis for social research*, London, Routledge.

_____. (2003b), "El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales*"*, en *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona, Gedisa.

FERREIRA, A. (2007, ene-jun.), "La noción de escritura al interior de los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas de Manuel Quintín Lame" en *Cuadernos de Literatura*, vol. 11, núm. 22, pp. 136-152.

FOUCAULT, M. (1970), *El orden del discurso*, Traducción de Alberto González Troyano, Buenos Aires, Tusquets Editores.

FOULQUIÉ, P. (1971). *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris, PUF- Presses Universitaires de France.

FOX, T. (2004, Feb.), "Geopolitics of Academic Writing by A. Suresh Canagaraja" en *College Composition and Communication*, vol. 55, núm. 3, pp. 582-585.

GALLEGOS, C. (2002). *Análisis Crítico Del Discurso Etnicista: Las Ideologías Como Justificadoras De Las Asimetrías De Poder*. Universidad de La Serena.

GRETCHEN, M *et al*. (1997), "The Teaching of writing*"*, en *Encyclopedia of language and education*. Dordrecht, Ed: Kluwer academic publishers.

GREVISSE, M. (1988), *Le bon usage. Grammaire française. Douzième édition.* Paris, Duculot.

GRIJALBO, (1986), *Diccionario enciclopédico*, Barcelona.

GRIMSON, A. (2008) "Resguardar nuestra incerteza acerca de la incertidumbre: debates acerca de interculturalidad y comunicación", Gutiérrez E. e Ibarra M. (comps.), *Ciudadanías de la incertidumbre: comunicación, poder y subjetividad. Encuentro latinoamericano de Facultades de Comunicación Social*, Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, pp. 25-28.

ICIKOVICS, J.-P. (2004- junio), « Questions d'origine. » en *Science et vie* , pp. 1, Paris, Excelsior.

JOHNS, A. (1997), *Text, role and context developing academic Literacies*, New York, Ed: Cambridge University Press.

KERBRAT, K. (1999), *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage,* Paris, Armand Collin.

LE BIDOIS G, & LE BIDOIS R., (1968), *Syntaxe du français moderne*, Paris, A et J Picard.

LE GUERN, M. (1986), « Notes sur le verbe français » en *Sur le verbe*, Lyon, Presse universitaires de Lyon.

LEIF, J. (1974). *Philosophie de l'éducation. Tome 4 vocabulaire technique et critique de la pédagogie et des sciences de l'éducatio,* Paris, Delagrave.

MANGUEL, A. (2006), *.Leyendo imágenes. Una historia privada del arte.* Restrepo, C. (trad.), Bogotá, Norma.

MARTÍNEZ, P. (2006). « El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica" en *Pensamiento y Gestion.* Núm. 20, pp. 165-193

MARTINS-BALTAR *et al.* (1979), *L'écrit et les écrits : problèmes d'analyse et considérations didactiques.* Paris, Hatier.

MATSUDA, P. (2006), *Second Language Writing in the Composition Classroom, A critical Sourceboook,* Boston, Bedford/St. Martin's.

MESÍA, R. (2007 Ene-Jun), "Contexto ético de la investigación social." en *Investigación educative*, Vol. 11, Nº 19, pp. 137 – 151.

MIARALET, G. (1964), *Introduction à la pédagogie.* Paris, PUF-Presses Universitaires de France.

MIGNOLO, W. (2003), *Historias locales / diseños globales,* Madrid, Akal.

MOORE, G. (1997), *Postcolonial Theory: Contexts, Practices, Politics.* Londres, Verso.

PARDO, N. (2007). "Diversidad lingüística y tolerancia en Colombia." en *GIST, The colombian journal of bilingual education.* Vol. 1 Núm. 1, pp. 11-23.

PATIÑO, G. (2005), *Citas y referencias bibliográficas*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana

RICOEUR P. (2006), *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido.* Monges, G. (trad.), Madrid, Siglo XXI editores.

ROBERT, P. (1993). *Le nouveau petit Robert.* Paris, Dictionnaires le Robert.

SANCHEZ & PINZON. (2004), *Hacia un estado del arte de la interculturalidad,* [tesis de pregrado], [CD], Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Licenciatura en Lenguas Modernas.

SANTOS, D. (2007). La escritura académica en situaciones de bilinguismo e interculturalidad: un estudio descriptivo en tres universidades de Bogotá D.C., Colombia. Convocatoria Nacional de Investigación. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

SIGUAN, M. (2001) *Estructura y dinámica de las sociedades de lenguas en contacto; Sociedades de lenguas en contacto.* Madrid, Alianza editorial.

TAMBA, I. (2005). *La Sémantique.* Paris, PUF, Presses Universitaires de France.

WODAK, R. (2001). *What CDA is about – a summary of its history, important concepts and its developments*. In: *Wodak, R./ Meyer, M.* (eds.): Methods of Critical Discourse Analysis, London, Sage.

WODAK, R**.,** & MEYER, M. (2001). *Methods of critical discourse analysis,* London: Sage.

Anexo 1

Proyecto de investigación ***La Escritura Académica en situaciones de bilingüismo e interculturalidad: un estudio descriptivo en tres universidades de Bogota DC, Colombia***

#	**001_A_006_UNAL_2008_12_16_R**	OBSERVACIONES
	P** *Bueno hoy es diciembre 16 estoy con S y vamos a comenzar a charlar un poquito sobre esa experiencia del español antes de ingresar a la universidad y en particular cómo fue esa experiencia de aprender a escribir en español. Entonces, la primera pregunta así como para empezar a charlar sería: ¿en tu comunidad cómo era, el uso del español en qué situaciones se daba o qué importancia tenía el español en la cotidianidad en tu comunidad?, primero.*	
1	R** pues en mi comunidad siempre digamos la lengua prácticamente se está perdiendo	
2	entonces, pero ahora ya se habla kamsá, digamos el kamsá lo hablan más que todo las	
3	personas mayores, mientras que los jóvenes ya casi no, por ejemplo mi papá habla kamsá pero	
4	mi mamá no, entonces pues en la casa nunca hubo esa comunicación así en kamsá, pero	
5	digamos en la escuela, pues yo vivo al lado de la escuela y ahí sí digamos pues hay maestros	
6	que hablan kamsá, la lengua nativa pero la enseñanza prácticamente es en español y se toma el	
7	kamsá como segunda lengua.	
	*P** o sea el kamsá segunda lengua y todo en español.*	
8	R** sí	
	*P** muy bien, OK. Y ¿qué te acuerdas de esas primeras experiencias allá en la escuela cuando empezaste a escribir, por ejemplo aprendiste a escribir o empezaste a aprender el español?*	
9	R** pues o sea yo no estudié en la escuela donde era educación bilingüe, mis papás desde	
10	pequeña me mandaron a la escuela con monjas la normal y pues o sea en las escuelas de	
11	vereda se decía que tenían como la fama de tener mala educación y todo eso, entonces pues	
12	por eso mis papás me mandaron allá y o sea mi experiencia digamos con la escritura que	
13	primero, pues los profesores nos hacían llenar planas o escribir primero así la *p* la *a* así, pero	
14	como colegio de monjas las profesoras siempre todas bravas que si uno no hizo bien esto, pues	
15	en mi tiempo nos pegaban con reglas y todo eso, nos dejaban castigados, nos paraban ahí en	
16	frente del tablero y así por horas y sí pues prácticamente eso pero digamos después cuando	
17	digamos estuve hasta tercero en la escuela normal y después de ahí o sea en mi casa nunca	
18	me enseñaron a que me pegaran y todo eso, entonces yo les dije a mis papás que yo no quería	
19	estudiar más allá y me sacaron y me pusieron en otra escuela, ya en una escuela de una vereda	
20	que era pues como la mejor de todas las veredas, pero digamos ahí era como… pues en	

principio llegué a la escuela y era como la más adelantada, entonces pues empezaron de que tenia como que enseñarles a los otros niños que estaban en mi curso también y sí pues o sea siempre se notaba como la diferencia ahí.

*P** y pero ya en la escuela de la vereda ya era, bueno primero un mejor trato que cambia y entonces tú antes les enseñabas era a los otros.*

R** sí a los otros compañeros.

*P** y ¿le enseñabas incluso la parte de escritura también?*

R** sí porque yo entré ahí a tercero y ya ellos casi…digamos casi no sabían escribir o las palabras nosotros siempre cuando las hacíamos escribíamos mamá, papá, siempre era separado o sea nos hacían separar como con un guión y ellos era todo corrido (…)

*P** entonces ya en la escuela tú te sientes por lo menos mejor tratada e incluso notas que sabes un poquito más de español y le ayudas a los compañeritos.*

R** sí, incluso llegué hasta a ser personera de la escuela.

*P** que bien. Y por ejemplo en la escuela ¿qué tipo de escritos te pedían? O sea ¿qué tipo de textos tenías que elaborar o solamente? …*

R** pues es que, o sea cuando yo cambié de escuela la metodología o pedagogía que se aplicaba ahí era de escuela nueva, entonces siempre era con guías y pues por lo general en el español era solamente unas guías, digamos le colocaban un cuento y pues prácticamente era como resumir eso, como resumir el cuento y resolver algunas preguntas ahí de la lectura y eso.

*P** y ¿cómo te iba en la comprensión de lectura? Por ejemplo*

R** bien, siempre me ha ido bien en eso.

*P** ¿y te sentías cómoda, te gustaba?*

R** si, bien,

*P** ¿te gustaba leer?*

R** sí, mucho

*P** ¿y escribir?*

R** también, incluso la profesora cuando, digamos había así alguna cosa pues para colocar así, publicar en carteleras o lo que sea, siempre me ponía a mí a que escribiera, pues porque escribía mejor, o sea mi caligrafía.

*P** y o sea, ya de ahí en adelante es solamente español o sea nada de kamsá, ya en la escuela de la vereda.*

R** sí porque digamos esa escuela no era así como puros indígenas y los profesores pues tampoco eran indígenas, entonces sí ahí era solamente español.

*P** y tu comunidad ¿qué decía?, o sea ellos ¿no les preocupaba como que todo fuera en*

	español? O al contrario ¿les interesaba que tú manejaras el español?	
41	R** no, pues es que la comunidad es digamos, no es tan unida como los Paez, o así, entonces	
42	pues no es que…de eso no se dice nada, incluso algunos niños que digamos saben hablar	
43	kamsá, uno les pregunta y dicen que no, les da como vergüenza no sé.	
	*P** hablar en kamsá?*	
44	R** sí.	
	*P** pero tus papás sí tenían como claridad primero lo de la escuela, o sea que fueras a la escuela, pero era también claro que ¿les interesaba que… a tus papás, que aprendieras el español? ¿A ellos sí?*	
45	R** sí porque o sea cuando, pues mi papá, o sea él como que sufrió mucho con eso del kamsá y	
46	todo pues porque mi papá, o sea cuando él era pequeño solamente hablaba kamsá y cuando	
47	después bueno alguien llegaba así para trabajar en algún lado, pues lo maltrataban por eso	
48	porque él no entendía el español, ni nada de eso, y sí entonces mi papá tampoco casi no fue a	
49	la escuela, por eso, por lo que si él no iba a la escuela le pegaban y llegaban a buscarlos y así	
50	pues prácticamente la escuela era obligado para ellos, entonces pues por eso mis papás	
51	también como que buscaron mandarnos primero (no se entiende), o sea primero que	
52	aprendamos bien el español y después para mandarnos a una escuela donde como que no	
53	seamos tan discriminados, pero pues prácticamente, digamos en la escuela donde estuve en la	
54	normal, en mi primera escuela, pues se sentía tan así como en la discriminación, como a los	
55	indígenas, a los negros, que sí, que usted es indígena es porque no sabe, que casi no sabe,	
56	entonces pues por eso también a mí no me gustó la escuela.	
	*P** y en la otra como todos eran niños de la vereda, ya no era tan fuerte.*	
57	R** sí.	
	*P** y en esos escritos, en esos resúmenes que tenías que hacer, ¿la profesora daba unas orientaciones? O ¿qué les decía que tenían que hacer?*	
58	R** es que la orientación de la profesora casi no era mucha, ella solamente llegaba y bueno se	
59	sentaba y hoy nos toca la guía tal, abran en tal página y ya. Y pues ahí decía la guía pues	
60	estaba: “primero lea tal cosa, después bueno que responda las preguntas”. Y así todo iba en las	
61	guías y después al final decía: “presento mi trabajo al profesor”, y ya y cuando uno pues	
62	digamos tenía algunas dudas o algo así iba y le preguntaba a la profesora.	
	*P** y así pasó toda la primaria, bachillerato (…)*	
63	R** no, solamente, digamos en la escuela esa estudié pues cuarto y quinto.	
	*P** quinto que era lo que faltaba.*	
64	R** sí y después yo me presenté al colegio *Champagnat* y pues pasé.	

	*P** ¿de dónde?*	
65	R** de Sibundoy	
	*P** de Sibundoy y allá hay un colegio Champagnat*	
66	R** Sí, de hermanos.	
	*P** y ellos ¿son qué?*	
67	R** hermanos *maristas*	
	*P** a de los hermanos maristas. Y bueno ya entras al colegio y ¿cómo te fue con el cambio de colegio?*	
68	R** pues bien, porque, digamos, cuando uno estaba en la escuela digamos solamente como una	
69	opción de irse a otro colegio, el colegio Sucre de Colón que era el que digamos daba la	
70	continuidad con la escuela, en la escuela también habían algunas cosas de que nos enseñaban,	
71	pues a cultivar la tierra y todo eso, por lo campesino que es allá, entonces el colegio de Colón	
72	también era así. Pero pues o sea yo me fui al *Champagnat* y yo dije quiero estudiar y bueno me	
73	fui para allá. Y entonces, pues los profesores decían que no, que tal vez no pase y no yo pasé y	
74	todo y me fue bien. Pues hubo una niña de que o sea ella estaba en quinto cuando yo estaba	
75	encuarto y ella también pasó al *Champagnat*, pero cuando llegó al *Champagnat* pues se quedó	
76	en sexto porque… casi no había aprendido mucho digamos en la escuela, pero pues yo como	
77	iba de la otra escuela, de la escuela normal, pues ya tenía como más conocimientos y todo eso.	
78	Y sí me fue bien y pues no repetí ningún año en el colegio ni nada.	
	*P** Te sentiste bien…todo iba fluyendo bien.*	
79	R** sí pues porque también allá habían otros compañeros digamos indígenas que eran también	
80	de las veredas y todo eso	
	*P** pero ¿estuviste más como acompañada tal vez que en la escuela de la vereda?*	
81	R** sí.	
	*P** y ¿Qué tipos de trabajos ponían por ejemplo en el colegio?*	
82	R** bueno con respecto al español prácticamente nos dejaban así ensayos, reseñas (…)	
	*P** o sea que ¿allá alcanzaste a hacer ensayos y reseñas?*	
83	R** sí, incluso alcancé cuando estábamos en décimo, un profesor que era el más duro de allá y	
84	decían pues que muchos decían que no lo querían y a mí me daba miedo con él cuando ya	
85	entré a décimo y que el profesor ponía a leer mucha novelas y todo eso y entonces cuando yo	
86	entré ahí ya normal y pues el profesor pues bien y sí nos colocaba a leer mucho y pues a	
87	hacerle las reseñas y bueno algo así de esas lecturas, de las novelas y todo eso. Y el profesor,	
88	o sea a mí me fue bien con él, y el profesor incluso pues me felicitó y todo, sí porque mis	
89	escritos estaban bien.	

	*P** y él le decía al grupo cómo hacer el ensayo, cómo hacer la reseña?*	
90	R** sí.	
	*P** a bueno y ¿ya llegas a once? bueno y ¿de quién es la decisión de presentarse a la universidad?*	
91	R** pues o sea al principio de mi papá y mi mamá, pero pues mi mamá quería que estudiara	
92	enfermería y bueno o sea yo no quería como estudiar eso, entonces cuando ya salí del colegio	
93	pues yo me iba a preguntar aquí en la Nacional pero o sea por indígenas, pero no me llegó el	
94	formulario y entonces yo me fui a Popayán donde mi hermana y ahí estuve un tiempo, hice un	
95	curso, volví a presentar el ICFES para que pues me fuera mejor y en el ICFES en lo que mejor	
96	me iba era en filosofía y en español, en comprensión de lectura.	
	*P** y bueno y después, estabas en Popayán, y ¿te presentaste entonces después otra vez a la Nacional o cómo fue?*	
97	R** estaba en Popayán y mi hermano bueno estudiaba en la de Caldas, entonces él me decía	
98	que me fuera a estudiar allá y pues yo no quería irme para allá. Entonces bueno después	
99	cuando andaba en las vueltas de eso para volver a presentar el ICFES miré en el banco Popular	
100	que decía que, en el coso ese donde aparece toda la información de la Nacional y compré el	
101	formulario de aquí de la Nacional y me presenté, me presenté a la de Manizales e incluso o sea	
102	cuando uno sale del colegio la mayoría de estudiantes pues dicen que no, que pasar a la	
103	Nacional es difícil y entonces casi nadie pasa por indígena, entonces ellos optan por la opción	
104	más fácil que es solamente bueno presenten el ICFES y les va bien en el ICFES y se van a la de	
105	Caldas y pues sí la mayoría de todos los estudiantes indígenas que yo conozco, que bueno que	
106	se hayan graduado están allá en la de Caldas pues porque es más fácil de entrar. Y entonces	
107	bueno todos que me vaya para allá y yo no, no quería y entonces bueno yo fui y me presenté	
108	con mi hermano allá en Manizales para acá para la Nacional y todos los que estaban allá que	
109	no, que qué viene a hacer. Y no pero quien sabe que pase. Y no cuando después bueno ya	
110	pasé, presenté todas las pruebas y (…)	
	*P** en la sede de Manizales presentaste todo.*	
111	R** sí.	
	*P** y ¿cómo te sentiste con el examen de admisión? O sea ¿cómo fue esa experiencia con el examen, al momento de presentar el examen?*	
112	R** cuando presenté el examen, o sea pues los nervios decían que no, pero pues no, o sea uno	
113	se pone ahí a leer y a comprender bien todo y pues o sea como desde el colegio a mí me había	
114	dicho mi profesor que yo era buena para comprensión y todo eso, entonces pues uno se las	
115	cree. Y entonces pues no, uno lee bien y ya y trata de leer y volver a leer y ya contestar bien.	

	*P** y ya te fue bien allí. [Perate un segundo, faltan diez ¿a qué hora te tienes que ir?]*	
116	R** [a las doce]	
	*P** [tenemos diez minuticos todavía]. Bueno entonces presentas tu examen de admisión. ¿También ustedes tienen posibilidad de poner varias opciones, todavía existe esa opción en el examen de opción 1 y opción 2?*	
117	R** pues cuando yo entré, cuando presenté el examen sí había esas opciones (…)	
	*P** y ¿qué opción 1? y ¿qué opción 2 tenías tú?*	
118	R** pues era lingüística y la otra era como de sociales, historia.	
	*P** y bueno y ¿por qué lingüística, por qué te llamó la atención lingüística, por qué te presentaste a lingüística?*	
119	R** bueno para empezar pues por lo que me había dicho el profesor y a mí me gusta mucho leer	
120	y todo eso, que bueno que yo era buena para escritura y todo eso. Y otra era sí , así como que	
121	mi comunidad se está perdiendo la lengua y todo eso y nadie hace algo, pues como porque	
122	quizá se mantenga viva, entonces pues sí yo me presenté fue por eso como por aportarle algo a	
123	mi comunidad, como para que la lengua esté viva.	
	*P** y ¿eso lo tienes todavía como tú proyecto de grado?*	
124	R** no	
	*P** pero digamos eso sí te mantiene y "quiero hacer algo con lo del kamsá."*	
125	R** y pues como a mí siempre me ha gustado esa parte digamos de la literatura, entonces a mí	
126	me ha llamado como mucho la atención eso de las leyendas que hay allá, de los cuentos,	
127	digamos como por ejemplo los cuantos que mi papá nos contaba cuando éramos pequeños eran	
128	como adaptados a la lengua, al contexto de allá, porque digamos, o sea yo me acuerdo que mi	
129	papi nos contaba este cuento de Hansel y Gretel, pero, en los cuentos de allá, o sea mi papá	
130	decía que había un niño, que tenía una *kusma* un *sayo*, que la niña también, que la bruja, bueno	
131	así.	
	*P** perdón qué es una kusma?*	
132	R** una *kusma*, pues el vestido tradicional de allá y el *sayo* es una ruana.	
	*P** y ¿él lo acomodaba, pues la historia?*	
133	R** sí, y también pues decía bueno que el arco iris y el arco iris como los indígenas de allá pues	
134	toman como los colores del arco iris pues para el traje y todo eso, entonces sí decían que el	
135	arco iris y todo. Pero sí lo acomodaba a la forma de allá, al contexto de allá.	
	*P** Y bueno entras el primer semestre acá y ¿cómo fue esa experiencia el primer semestre en las clases, en todo?*	
136	R** o sea en primer semestre pues sí me dio duro y todo pues prácticamente por fonética que ya	

137 138	estaba que la perdía y todo, pero o sea con relación a la escritura y todo eso los trabajos que presentábamos, parciales, pues sí me iba bien.	
	*P** yo me acuerdo que no te iba mal. En ese primer semestre ¿qué tipos de trabajos te ponían?, en primer semestre.*	
139 140 141 142 143 144	R** sí, o sea investigación, consultar en libros, Internet, bueno de las lecturas hacer ensayos, reseñas. Pero… así como digo el problema fue con fonética, pues uno como pasar del colegio a unas lectura así como, o sea enfocadas en una sola cosa entonces, pues sí o sea había un vocabulario totalmente diferente y entonces pues yo me acuerdo que con esta profesora (nombre de persona) era que bueno que teníamos que responderle unas preguntas a partir de una lectura y aparte de eso la lectura era en inglés.	
	*P** ¿y cómo te fue con eso del inglés?*	
145	R** pues en el colegio me iba bien.	
	*P** claro porque en el colegio ya lo habías empezado*.	
146 147 148 149	R** hasta que nos cambiaron de profesora, o sea primero era una profesora que nos explicaba todo bien pues así era todo, severa profesora, pero después nos cambiaron a un profesor y el profesor pues no, o sea a mí casi no me gustaba ese profesor, entonces como que perdí el interés por el inglés y ya lo dejé de lado.	
	*P** y ya en fonética otra vez. Y con temas fáciles o difíciles.*	
150 151 152 153 154	R** yo me acuerdo aquí en fonética que era con algo del símbolo, algo así y tocaba explicar eso y a mí nunca me fue bien en eso y bueno presenté primero una vez un escrito y que no, que estaba mal y después presenté otro y que también otra vez que estaba mal entonces ay no, o sea ya casi no quería nada de lecturas en inglés ni nada de eso, ni hacer ningún escrito para fonética porque casi no entendía ni nada de eso.	
	*P** y seguías en los trabajos bien, o sea en los ensayos, en las reseñas que hacías (…)*	
155	R** o sea que no fueran de fonética sí, de otras materias bien, pero pues de fonética casi no.	
	*P** y ¿sentiste que aquí en la universidad mejoraste todavía más con la escritura?*	
156 157 158 159 160 161 162	R** sí, porque en el colegio prácticamente o sea lo que yo hacía era como un resumen y ya y dar como mi punto de vista. Pero en el semestre anterior creo que fue, bueno el año anterior, con este profesor (nombre de persona) de morfosintaxis, bueno él nos ponía a hacer reseñas de unas lecturas y en una reseña nos colocó que esto no era una reseña, que primero tenían que ir los datos del autor, que después la tesis del autor y bueno todo eso y yo pues eso casi no lo sabía; los datos del autor pues los colocaba prácticamente en el título y después como el profesor pues ya me explicó bien cómo era todo, entonces ahí ya empecé a hacerla pues mejor.	
	*P** y los ensayos, ¿aprendiste algo nuevo aquí en la universidad?*	

163	R*** sí, pues aprendí a redactar mejor, a poner mejor su punto de vista y todo.	
	*P** y en ese punto de vista S**, una pregunta que tiene que ver mucho con lo que se trabaja en la universidad, el conocimiento que aquí circula, cuál es esa relación de ese conocimiento en la universidad y como lo que tú traías de tu comunidad, como el conocimiento de tu comunidad en los escritos ¿en algún momento, tú los haces dialogar o solamente sale el conocimiento aquí de la academia?, cómo manejas eso, o sea el conocimiento que traes.*	
164	R** el conocimiento que uno trae digamos pues hay veces en que uno sí los aplica pero en	
165	algunas materias, como por ejemplo bilingüismo, pero en las otras no, o sea prácticamente toca	
166	dejarlos de lado.	
	*P** y tú ¿cómo te sientes con eso de dejarlo a un lado?*	
167	R** pues no normal porque o sea porque mi crianza no fue digamos así como indígena,	
168	indígena, incluso cuando yo apenas llegué acá y mis compañeros me preguntaban ¿de dónde?,	
169	que del Putumayo, ay por allá todo eso es selva que ustedes se visten con taparrabos, que	
170	cómo ha sido para ustedes colocarse pantalones. No por allá todo es normal, pues o sea eso de	
171	primeras pues aquí con mis compañeros y así, pero pues uno o sea en mi caso siempre nos	
172	criaron así normal como cualquier (…)	
	*P** o sea que lo has llevado, como que lo de la casa se puede relacionar bien con lo que estoy viendo acá y como que no hay ningún choque sino que al contrario tú puedes moverte bien. ¿Y cómo has visto esa experiencia con compañeros tuyos que vienen también de, o que están en otras carreras?, de pronto que no están en lingüística, tú les has visto como esos saberes, tú ahora que me comentabas de tus compañeros de artes, ciencias políticas.*	
173	R** pues por lo menos con Eliana, ella estudia artes plásticas pues ella fue criada en la casa,	
174	donde la mamá habla kamsá, ella también habla el kamsá, pero o sea la experiencia académica	
175	de ella, o sea yo viví con ella mucho tiempo y en los cuadros que ella hacía pues estaba como	
176	las cosas de allá de Sibundoy.	
	*P** pero no en los trabajos tuyos de acá.*	
177	R** no.	
	*P** o sea como que era más fácil para ella ponerlos en los cuadros o en los trabajos de ella.*	
178	R** sí.	
	*P** bueno ¿tú estás en qué semestre en este momento?*	
179	R** en octavo.	
	*P** ¿ya empezaste trabajo de grado?*	
180	R** sí.	
	*P** ¿en qué vas a hacer el trabajo de grado?*	

181	R* con la profesora (nombre de persona) en psicolingüística.	
	*P** ¿y te llama la atención eso, la psicolingüística?*	
182	R** sí también.	
	*P** y ¿qué en particular, qué tema estás trabajando en psicolingüística?*	
183	R** pues es el tema de la sílaba, que si la sílaba tiene algún efecto en la escritura de personas	
184	mayores de cincuenta a sesenta años.	
	*P** ¿si se ve afectada por la edad?*	
185	R** sí, o sea pues es ver si la sílaba, digamos, influye algo cuando uno está escribiendo.	
	*P** ¿ah cuando están escribiendo.?*	
186	R** digamos cuando uno va a empezar a escribir, cuando pues digamos los niños les colocan	
187	algo en el tablero entonces pues uno primero escribe digamos la *n* y vuelve y levanta la mirada	
188	para saber qué sigue entonces pero ahí es con la sílaba.	
	*P** ah ya. ¿Y en adultos?*	
189	R** sí	
	*P** y ¿ya estás ahoritica solamente dedicada a trabajo de grado?*	
190	R** no todavía me faltan algunas materias, las electivas pero con el cambio (…)	
	*P** ¿si tú tuvieras la posibilidad de hacer algunas sugerencias aquí en la universidad para apoyar de pronto el proceso de escritura de estudiantes que vienen de comunidades indígenas, dificultades que tú hayas visto, como qué te gustaría que existiera en la universidad?*	
191	R** pues yo tomé un curso, taller de oralidad y escritura, yo creí que ese curso digamos a uno le	
192	enseñaban… pues por lo menos yo con las exposiciones casi nunca me iba bien porque no	
193	sabía como tenía que decir esto y lo otro y entonces, yo creí que ese curso era como para eso,	
194	como para orientar a que uno escribiera bien, a que aprendiera a hacer bien las reseñas, los	
195	ensayos, todo eso. Entonces a partir de lo que nos decía este profesor (nombre de persona) yo	
196	quería como mejorar mis escritos y todo eso y yo tomé esa materia pues creyendo que ayudaba	
197	a eso, pero no, o sea terminó siendo otra cosa que como la historia de la escritura como la	
198	evolución (…)	
	*P** y ¿tú tomaste algo aquí o de esta materia de producción y comprensión de textos?*	
199	R** sí.	
	*P** y ¿cómo te fue con esa materia?*	
200	R** pues es que empezando por la profesora también y no, pues sí uno se empieza como a	
201	elaborar su cuento, bueno lo que sea y la profesora, pues mi profesora ¿no? ya propia no está	
202	aquí y ella empezaba: “no es que a mí no me gusta dictar clases entonces pues ustedes cojan y	
203	miren lo que hacen ahí”. Nos tocó como un tema y ya y nosotros teníamos que empezar ahí,	

204	pues prácticamente nosotros solos.	
	*P** eran solos. ¿O sea que digamos en esas materias no sentiste que avanzaste?*	
205	R** no.	
	*P** y yo creo que, porque ya son las doce y ya llega (nombre de persona), ¿tú todos los ocho semestres que has pasado ya, sabiendo pues lo que le implica a un estudiante indígena llegar a la universidad y escribir en español y aprender en español, ¿tú que le recomendarías a la universidad o le solicitarías para decir: oiga sería bueno para los que vienen a los estudiantes indígenas… como qué le recomendarías?*	
206	R** lo que decía, o sea dar como un curso en donde a uno le den como las bases para que uno	
207	aprenda a escribir bien, así como dice el profesor que bueno que en las reseñas va primero	
208	esto, así eso.	
	*P** como un curso de nivelación, de los que van a ofrecer ahora el próximo año, pero creo que esos cursos los van a dar a estudiantes según el puntaje del examen de admisión y los que sacaron menor puntaje en comprensión de lectura. En principio entonces entrarían también estudiantes, depronto entran estudiantes de programa PAES, ¿quién sabe no? ¿Y qué otra cosa así por ejemplo con los profesores, como que los profesores que están con los estudiantes indígenas tuvieran en consideración qué cosas?*	
209	R** Pues o sea yo no sé, pero ahora el semestre anterior creo estuve tomando la materia de	
210	problemas de la enseñanza y aprendizaje del español, con la profesora (nombre de persona) y	
211	bueno pues yo me sentí como un poco discriminada al principio por ella, porque ella había dicho	
212	que parecía que yo no entendiera y que ella creía que yo era indígena y que por eso parecía	
213	que no entendiera, que tuviera un problema con el español. Bueno pues en ese sentido pues yo	
214	creería que en el caso de los indígenas pues no todos es igual, sino que es diferente, sino que	
215	como mirar las capacidades o bueno cuáles son sus conocimientos con respecto al español y	
216	desde ahí empezar a (…)	
	*P** sí como que se parte de decir que todos son así o bueno como qué creencia sobre cómo llegan.*	
217	R** sí o sea primero mirar cuál es el nivel del español que tienen los indígenas y partir de eso	
218	para enseñarles bien o sea que ello se adapten bien al español acá.	
	*P** muy bien. Ya para terminar, hay una pregunta que tenía que haberte hecho al comienzo que te la voy a hacer al final es la idea de este proyecto primero, la charla es para eso lo quiero dejar grabadito porque no lo anoté, este proyecto primero que va a cerrar son conversaciones así como las que hemos tenido para comprender un poquito mejor desde nosotros los que estamos aquí a cargo de estos procesos de enseñanza de lengua y esto, comprender más a fondo y no*	

219 220 221 222	*estar imaginando qué está pasando sino escuchar a las personas y el segundo proyecto que continua el próximo semestre es para trabajar con los estudiantes, en mejorar la escritura, es más personalizado, ¿tú estarías interesada en eso?* I: sí pues porque ahora con el trabajo de grado que se viene pues o sea hay muchas cosas que del colegio a mí no me enseñaron y que ahora pues como que vengo acá y como que choco contra eso por lo menos lo de las citas textuales, cómo se saca eso (…) *P** listo ¿pero entonces te interesaría? porque la idea nuestra es con las personas que conversamos les estamos preguntando, además de que nos cuenten cómo fue toda esa experiencia es, bueno, que tal si trabajamos juntos para mirar qué necesitan pero en cosas reales o sea en la escritura aquí en la universidad, entonces ¿te interesaría?* I: sí.	
	INFORMACIÓN ADICIONAL: FECHA:	

Proyecto de investigación ***La Escritura Académica en situaciones de bilingüismo e interculturalidad: un estudio descriptivo en tres universidades de Bogotá DC, Colombia***

#	**002_B_001_UNAL_2008_11_10_R**	OBSERVACIONES
	I: Bueno, hoy es dos de febrero y estamos con G, bueno, un punto de partida para la conversación, para poder empezar a hablar sobre escritura académica es tu experiencia con la escritura, la tuya, la personal ¿Cómo ha sido esa experiencia tuya con la escritura? ¿Cómo la podrías describir, en términos generales, en general la escritura y en particular con la escritura académica?	
1	P: eh, pues yo que podría decir, en general, en el bachillerato fue como bastante regular porque,	
2	pues ahí básicamente lo que se hacía, lo que uno hacía era como resúmenes, más que todo	
3	ahí, como de corte y pegue de los libros, o sea mucho trabajo ahí de transcripción y copie, eh	
4	por ahí hace poco me di cuenta, que por ahí publicaron a través del facebook una cosa que yo	
5	había escrito en el bachillerato, para el periódico escolar, pero entonces siento que pues	
6	evaluando la escritura de esa época era muy redundante, eh aunque bueno de todas maneras	
7	eso era como salido del corazón, digamos era como una escritura un poco salida del corazón sí.	
8	Eh, después en la universidad me parece que, bueno, aquí en la universidad fue donde, yo	
9	como que desarrollé mi competencia en escritura académica, en escritura de… digamos más	
10	que todo de reseñas, pero muy orientada hacia el texto científico, eh, tú sabes que yo trabajé	
11	mucho con (nombre de una persona) y (nombre de una persona) y el énfasis de ellos está es	
12	por ese lado ¿no? Eh, y pues sí digamos la escritura de informes de carácter de reportes de	
13	investigación, más que todo, pues en la universidad creo que se desarrolló bastante. Sin	
14	embargo después llegué, ya que salí y después llegué a la Javeriana y recuerdo que alguien	
15	precisamente evalúo después mi escritura como demasiado sistemática y racional y entonces	
16	empecé un poquito como a cuestionarme mi relación con eso, allá tuve como la posibilidad de	
17	abrirme un poquito más porque, digamos de escribir para poblaciones un poco distintas porque	
18	nosotros trabajábamos, yo trabajaba allá en educación a distancia y entonces pues tuve la	
19	posibilidad de elaborar algunos materiales para… bueno algunos por ejemplo, que eran muy de	
20	carácter pedagógico para otros docentes y otros que eran para los estudiantes del programa	
21	pero ese no era un programa de licenciatura, entonces eran… materiales para maestros en	
22	formación, pero maestros que estaban ubicados en diferentes regiones del país, y que pues,	

23 24 25 26	digamos tenían ciertas, como limitaciones en su competencia…ahí un poco empieza uno como a evaluar el asunto de cómo se les escribe, de, eh o sea de qué tanto es factible llegar o no de todas maneras con el lenguaje estándar de, digamos, como de de Bogotá a las diferentes regiones del país ¿no? Eh, si, *I: en general tú ves que… de todas formas por lo que veo, siempre te ha gustado la escritura, independientemente de depronto, cómo te fue en el colegio y qué características tenía, pero si ha habido una inclinación hacia escribir, o sea hacia…*	
27	P: Si, si *I: Como un gusto particular hacia la escritura. ¿En esta experiencia, bueno, además de de lo que ya has escrito, como qué tipo de escrito te gustaría hacer… te gustaría hacer, o sea no lo has hecho todavía, pero como qué tipo de escrito académico te gustaría hacer?*	
28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41	P: a mí por ejemplo, me gustaría como involucrarme más con la posibilidad de escribir reales ensayos, o sea ensayos más como en el sentido clásico, o sea es un escrito en donde uno va poniendo sus reflexiones en relación con, pues con diferentes asuntos que le pueden llamar a uno la atención, pero que de todas maneras puede involucrar también no sé, de algún modo escribir, escribir (no se entiende). Ayer, leí alguna expre… no me acuerdo del autor … ahh de un autor inglés ¿no? Que decía que cuando se escriben ensayos, por ejemplo hay la posibilidad de… ¡no! Ensayos ¡no! Creo que era otro tipo de texto, que ahí la posibilidad de escribir coliga, mientras que ciertos tipos de textos se escriben más como con la cabeza ¿no? Y yo creo que de todas maneras, yo he trabajado más en la escritura con la cabeza, pero por ejemplo, eh y eso si es una cosa ahí completamente personal, yo escribo mucho para mí mismo, por ejemplo, yo llevo mi diario y digamos, yo escribo como reflexiones así muy intimas ¿no? Y esas cosas yo si creo que las escribo muy es con el corazón ¿no? Entonces, a mí me gustaría de pronto, darme la posibilidad de escribir ensayos pero que no sé depronto que puedan involucrar la fusión un poquito más de la cabeza y el corazón. *I:Bueno…y en esa experiencia que has tenido con la escritura, viene también en tu vida de manera así paralela, el volverte profesora universitaria*	
42	P:uh *I:Una cosa es ser profesora, y que depronto resulta ser, profesora universitaria digamos aquí en el master de la universidad entonces tiene que ver con la escritura también en tus clases en las que tú has tenido estudiantes , como ha sido (no se entiende) si la escritura en esas clases ha sido de particular importancia , no sólo para ellos sino para todos en general; como ha sido esa experiencia de ser profesora , de tener ese vínculo con la escritura y de lo que tú haces usualmente y en particular como ha sido con estos estudiantes indígenas*	

43	P: Uh… pues mira …yo, básicamente estudiantes indígenas sólo he tenido en estos cursos	
44	aún…y yo creo que si tuviera nuevamente la oportunidad de trabajar con ellos, trabajaría de	
45	manera muy distinta, porque cuando yo llegue acá de todas maneras…o los primeros cursos	
46	que yo dicte al respecto eran cursos orientados exclusivamente hacia la escritura de	
47	argumentación o sea texto argumentativo, incluso que una vez, entre eh pues de todas	
48	maneras eso sí, siempre he tratado de dictar esos cursos por medio de talleres cierto, de hacer	
49	mucha corrección sobre los mismos escritos de los estudiantes ¿cierto?, de ir como fomentando	
50	actividades, que los vayan haciendo conscientes de qué criterios podrían ellos utilizar para	
51	cualificar su propia escritura y la escritura de sus compañeros entonces eh… pero recuerdo	
52	alguna vez que yo hice una actividad eh… corrigiendo un texto de este estudiante y un	
53	compañero de él me llamó la atención sobre el hecho de que no le parecía eso como adecuado,	
54	porque precisamente era un estudiante indígena que, pues él sentía que estaba	
55	como…digamos que merecería un trato como distinto y que podría sentirse mal con esa	
56	corrección que se hacía delante de todo el curso . A pesar de que, pues, el curso en general	
57	no sabía de qué estudiante se trataba porque siempre se guarda la identidad de las personas	
58	que se evalúan públicamente, pero de todas maneras este muchacho reconoció porque era su	
59	amigo más estrecho, pues supo que era el texto de él , no… yo no sé esa vez yo me cuestioné	
60	un poco, acerca de… pues no sé…es que de todas maneras en general cuando uno hace esos	
61	ejercicios de corrección, también debería uno como cuidar mucho esos asuntos de corrección o	
62	digamos de enseñarles a ellos que una cosa es como … que un nivel es el de aquellas cosas	
63	que uno hace, digamos sobre los productos que resultan de uno, pero otra cosa es uno. Y que	
64	digamos eh… el hecho de que haya realizado con problemas o con defectos, una cierta tarea,	
65	un cierto producto no quiere decir que uno en sí mismo sea…sea malo no. Eh… es así como	
66	diferenciando un poco de lo que es el ser, de lo que uno… del hacer no… uh….uh …y con este	
67	estudiante de todas maneras, además hay otra cosa que posteriormente me cuestiono	
68	muchísimo, y es que pues como yo dedicaba exclusivamente al asunto del texto argumentativo	
69	pues de todas maneras yo no sé, si con ellos había que comenzar de la misma manera	
70	porque…eh… pues de todas maneras los estudiantes indígenas eh… a veces tienen muchas	
71	más …digamos experiencias, es como con la narración, con la oralidad… y yo recuerdo que	
72	después de que ya habíamos … él estaba como terminando y alguna vez me entregó un escrito	
73	suyo que era como una especie de cuento ¿no? Pero un cuento, pues que sí tenía, digamos	
74	problemas en lo que uno llamaría, como la sintaxis del español, pero que a nivel de la	
75	estructura era bien interesante o sea a nivel de la estructura como narrativa, como de la macro-	
76	estructura más bien, y yo hasta llegué a pensar que ese podía ser un texto publicable ¿no	

77	cierto? Pues con ciertas mejoras, pero publicable y yo, o sea, yo recuerdo que sí me sentí como	
78	choqueada con respecto a… oiga lo que yo hice con él durante ese curso depronto no era, si…	
	I: O sea tú dices que… a propósito de eso, tú dices, bueno, no, como que replantearías las cosas, las cambiarias y además hay que tener en cuenta estas otras cosas que estás mencionando. Una, una pregunta, ahora que estábamos hablando de la escritura, en las clases, o sea, tú le das una importancia grandísima a la escritura, no solamente porque es objeto de las asignaturas también, sino porque es importante la escritura, digamos en el medio académico, le has detectado esos problemas a nivel de morfosintaxis, ¿tú te acuerdas de qué grupo étnico es este estudiante, la etnia del estudiante?	
79	P: Él es Paez	
	I: La pregunta es, ya es inevitable la incursión de las nuevas tecnologías en el campo de los procesos escriturales ¿tú cómo ves esa incursión, no solamente para este estudiante indígena, lo que representa para un estudiante indígena estar en el ámbito de esos recursos tecnológicos, sino en general, con las ventajas y desventajas de los recursos tecnológicos, en el proceso de escritura en la universidad? ¿cómo ves eso?	
	P: pues precisamente ahoritica estamos trabajando con (nombre de una persona) con la	
80	posibilidad de hacer un curso virtual, ya hay algunos adelantos, un curso virtual en lectura y	
81	escrit… pues no, como en las dos en lectura y escritura que se pudiera utilizar aquí para los	
82	cursos que se dictan al respecto ¿no? Y creemos que, por ejemplo, eso podría ser útil en el	
83	sentido que se fomentaría más el trabajo autónomo por parte de los estudiantes, podría uno,	
84	incluso, digamos ir adelantando ciertas cosas en las clases que… digamos si uno los pone a	
85	adelantar ciertas cosas por su cuenta, entonces, uno podría ocuparse de otras cosas nuevas en	
86	las clases y se evitaría de algún modo como estar siempre comenzando y comenzando porque	
87	de algún modo siempre los cursos es como volver a empezar de nuevo y a veces uno como que	
88	siente que incluso eso puede detenerlo a uno como en sus avances académicos ¿no? Eh, pero	
89	no sé	
	I: …. Una explicación de esa idea que tiene por ejemplo con esas poblaciones, como, como dirigidas, como, listo las ventajas… tiene unas ventajas, pero que podría contemplarse depronto ¿para estas poblaciones hasta qué punto podrían también aplicar, qué cosas habría que mirar, a ti, qué se te ocurre?	
90	P: porque a mí me parece, en cuanto al asunto de la escritura académica también hay algunas,	
91	digamos hay algunos autores que hablan como de esa distinción entre lo, digamos, por ejemplo	
92	entre la escritura planeada y la escritura no planeada, lo espontáneo y lo planeado, y yo	
93	pensaría que con ellos habría que comenzar muy, digamos haciendo conciencia de que la	

94	escritura no significa necesariamente, digamos escribir una cosa que de una vez, ya está en su	
95	versión final y no más, sino como hacer conciencia de que la escritura es un proceso y que	
96	puede implicar la elaboración de muchas versiones y versiones y versiones distintas y que la,	
97	digamos, que preferiblemente a mí me parece que las primeras versiones de la escritura	
98	deberían, las primeras escrituras incluso deberían, como tratar de plasmar más bien las cosas	
99	como van saliendo, muy espontáneamente y que es poco a poco que se van como corrigiendo	
100	¿no? Por el camino, eh, eso yo he tratado de hacerlo, de aplicarlo más en las clases	
101	recientemente y me parece que me, que me ha funcionado, eh porque los muchachos de todas	
102	maneras vienen con la idea que, de que escribir es simplemente hacer un escrito y ya, que se le	
103	entrega al profesor y que después el profesor devuelve con un montón de correcciones más que	
104	todo de ortografía y depronto de redacción y no más, eh pero, hay poca conciencia de que el	
105	proceso de escritura, o mejor dicho de que la escritura de hecho es más bien un proceso que se	
106	va pensando, que implica borradores y borradores, que implica también un proceso de	
107	planeación previa al ejercicio de escritura, aunque bueno, es que, mejor dicho puede haber	
108	escritura planeada y escritura no planeada, generalmente la escritura académica es más o	
109	menos una escritura planeada, pero a mí me parece que a veces también partir de la posibilidad	
110	de que ellos escriban escritura no planeada un poco más espontánea puede ayudarlos a	
111	soltarse, ¿sí?	
	I: ¿Qué implicaciones ves tú, perdóname, para digamos en esa línea, como estás planteando la escritura, para la evaluación? O sea a un desarrollo de esa naturaleza, así ¿qué tipo de consideraciones para la evaluación deberían tenerse?	
112	P: pues precisamente a mí me parece que uno no puede, digamos pretender evaluar	
113	simplemente un producto, como producto final y ya, sino que preferiblemente habría que no sé,	
114	por ejemplo, pues últimamente yo he tratado que… pues uno de los trabajos finales es la	
115	elaboración de un ensayo eh, pero eh, eso se, digamos ese ensayo debe involucrar ciertos	
116	procesos previos ¿no? De planeación, de delimitación de un tema, de pensar una pregunta	
117	alrededor de la cual quieren abordar, eh de pensar eventualmente, entonces unas respuestas,	
118	unas posibles hipótesis en relación con esa pregunta, de ir buscando, bueno, entonces, o unas	
119	determinadas posiciones, porque en gran medida el ensayo es la presentación de una posición	
120	en relación con una problemática, entonces la búsqueda también de diferentes tipos de	
121	argumentos que podrían ayudar a sustentar, entonces la presentación de esas versiones previas	
122	que incluso no necesariamente tienen que estar escritas en escritura lineal ¿cierto? Si no en	
123	términos por ejemplo de diagramas o a veces combinando lo gráfico con lo escrito, como tal, eh	
124	eso debe ser parte de la evaluación también y es más bien como el proceso, digamos como los	

125	saltos que va dando el estudiante de unos borradores a otros o de unas versiones a otras lo que	
126	se va teniendo también en cuenta para la evaluación y también me parece muy importante, eso	
127	he tratado de trabajarlo últimamente de, desde el comienzo hacerle explicito al estudiante cuáles	
128	son los criterios que se van a tener en cuenta para la evaluación de las diferentes versiones y	
129	también por ejemplo me parece sumamente importante darles la posibilidad de que ellos puedan	
130	evaluar, también los trabajos de los compañeros, el semestre pasado hice el ejercicio de, por	
131	ejemplo, de el ensayo final que debían entregarlo y una versión previa, entonces, entregársela, o	
132	sea intercambiarla, y ese compañero debía hacer una evaluación que debía entregarme a mí, y	
133	entonces, eso se puede tener en cuenta para la evaluación final, ya que yo hago, me parece que	
134	eso les ayuda eh, a darse cuenta de que precisamente, el proceso de escritura es eso, es un	
135	proceso, y que no es simplemente, entregar una cosa del día… hacer un escrito el día anterior y	
136	entregarlo al día siguiente para el profesor, sino que eso es todo un proceso que implica, que	
137	implica cosas previas trabajo previo, ellos se van haciendo más conscientes de criterios que se	
138	pueden utilizar para mejorar la propia escritura de los compañeros, a mí me parece que ese	
139	ejercicio es importante para la… evaluación, es la posibilidad de que ellos se evalúen,	
	I: Son diferentes formas de evaluar, y una pregunta más de corte general y reuniendo toda la experiencia tuya con la escritura como profesora, con lo que viviste como estudiante y con pues, con lo que estás proyectando, con lo que estás reflexionando, ¿cómo entiendes, entonces, tú así, en pocas palabras, qué es la escritura académica? O sea con todo lo que me has contado, ¿cómo la describirías, qué es esa escritura, qué es la escritura académica?	
140	P: no sé pienso más bien en lo que debería ser, digamos en términos pedagógicos debería ser	
141	una escritura que haga, digamos, que permita que los estudiantes sean conscientes de que es	
142	un proceso ¿no? Como que es un proceso de trabajo, eh que involucra como varias etapas	
143	¿no? Uh, y bueno pues se supone que es la, es la… es la escritura que le permite a uno	
144	participar de las comunidades académicas, que le permite ponerse en contacto con otros ¿no?	
145	Que le permite también conocer el trabajo de otros porque también escribir implica leer, eh y	
146	pues obviamente es una escritura que… debe también involucrar diferentes actividades	
147	cognitivas ¿no? Pero también la posibilidad de reflexionar de cuestionar e incluso de pensarse a	
148	sí mismo, uno como… es que a mí me parece que en este momento uno sí es como importante	
149	la escritura en relación como con la persona ¿no? Como quién es cada uno ¿no? Y como de	
150	alguna manera queda puesto allí ¿no? En lo que, en lo que produce	
	I: Y en esa línea de lo que es cada uno, que ya es la última pregunta y está muy orientada a lo que viene de estos niveles que se están proponiendo de español para los que no tienen, en esta línea de lo que tú estás diciendo de la relación escritura y quién es uno, qué reflexión podrías	

	compartir acerca de cómo tener en cuenta eso de, quién es uno cuando ya está utilizando una lengua que no es la de uno, en este caso los estudiantes indígenas, muy a manera de una indicación, una orientación a estos cursos de nivelación que se están proponiendo, o sea, si esos cursos de nivelación, esos cuatro niveles, perdón no de nivelación los cuatro niveles de español que sería la segunda lengua de estos grupos pequeños que tenemos como sería ese papel, de ese cuando yo escribo yo soy, depronto la parte cultural la parte de identidad como la ves ahí como para que no se nos vaya a olvidar tal cosa, considerar tales cosas.	
151	P: Pues, no sé, es que a mí… me preocupa un poco dar respuestas ahí porque yo no he tenido	
152	mucha experiencia como tal en el trabajo con estudiantes indígenas, aunque, el semestre	
153	pasado, el año pasado tuve la posibilidad de ir a dictar unos cursos primero a los maestros	
154	Wayuu y después a maestros en el Cauca, indígenas, y por ejemplo en el caso de los Wayuu	
155	yo estuve en un municipio de la Barrancas en la Guajira en un colegio que supuestamente era	
156	bilingüe y a mí me sorprendía como supuestamente dizque bilingüe pero realmente el trabajo	
157	bilingüe en realidad como que no lo había mucho, solamente los estudiantes debían tomar unos	
158	cursos de lengua Wayuu, esa es una de las regiones donde la lengua Wayuu prácticamente se	
159	está perdiendo ¿no? y pues lo que es dominante es la lengua, el español ¿no? Eh pues, de	
60	manera muy intuitiva de todas, maneras los talleres que yo hice con los maestros tenían que ver	
161	con actividades para desarrollar ciertas herramientas ¿Si?, proporcionar ciertas herramientas,	
162	eh para el trabajo con el español pero que involucraban digamos conocer y reconocer lo que era	
163	la cultura de los Wayuu, a mí me sorprendía mucho que los profesores de español allá, pues	
164	casi no sabían nada de lo que era el Wayuu, de lo que eran sus costumbres, de lo que era la	
165	misma lengua, eh entonces, no sé a mí me parece que una cosa importante sería precisamente	
166	esa, que a través de la escritura la gente pueda hablar de lo que es su cultura, de lo que son…	
167	de lo que es su comida, de la forma como ellos se visten, de cuáles son sus costumbres y esa	
168	puede ser una manera como de ir dejando reflejado en lo que ellos escriben lo que ellos, lo que	
169	ellos son ¿no? Y pueden resultar escribiendo cosas muy interesantes y a través de las cuales	
170	uno como docente también va aprendiendo mucho ¿no?	
	I: ¿y viste alguna, alguna (no se entiende) ya para terminar, con esa experiencia en el Cauca? Que tú dijiste que estabas con los Nasas y con los del Cauca, o sea ¿qué diferencia viste allá?	
171	P: en el Cauca hay mucha más conciencia acerca de la importancia que su lengua tiene y que la	
172	revitalización de su lengua tiene, eh digamos como una marca para dejar clara su identidad	
173	cultural ¿no? También estuve en una región en donde la lengua se ha perdido muchísimo,	
174	desafortunadamente, gracias a la escuela porque, o sea encontré cosas como, no sé, hace	
175	treinta años o cuarenta años, los maestros les decían que su lengua nativa, el Nasayube era la	

lengua hasta del demonio, cosas por el estilo para que la dejaran de hablar, aunque curiosamente, por ejemplo, había un caso de un señor mayor eh que… para quien la religión curiosamente también era la manera como de volver a su lengua porque… es el caso de un señor que, digamos dejó de hablarla a los siete años cuando ingresó a la escuela, pero después como a los 27 años la retomó sobre la idea de que de todas maneras, todas las lenguas eh… él hacía una asociación con lo de la Torre de Babel, que las lenguas habían sido una creación divina y entonces, eh si, tiene la idea de que su lengua, su lengua indígena es una creación nativa y entonces en ese sentido vale la pena retomarla eh… entonces, los maestros de allí, por ejemplo, sí están, el grupo de maestros que perdió la lengua cuando empezó a ir a la escuela, la están retomando, están haciendo cursos con personas que, con otros maestros que sí la manejan eh, y yo a ellos les decía que me parece muy interesante que precisamente, las clases que hacen son como muy conversadas, o sea en términos de … qué sé yo, por ejemplo, "aprendamos hoy groserías en nuestra lengua", entonces yo les decía que por ejemplo interesante tratar de abordar más esa metodología de trabajo, en el trabajo con los niños porque según ellos a los niños, no les… como que no les está interesando mucho aprender la lengua nativa, pero me parece a mí que puede tener que ver mucho con las metodologías que se están utilizando para enseñarle a los chicos que sí son un poco más tradicionales y menos, digamos, más aburrida que la manera conversada que utilizan ellos, los maestros entre ellos…

I: esta era la última pregunta pero es que me surge una ahora, de lo que tú apuntas, ahora sí una para cerrar y con este panorama que tú tienes ahora, con este par de experiencias, perdón la experiencia en el aula que tuviste con este estudiante más esta experiencia ahora con estos dos grupos de maestros, esa aproximación que tú has tenido, ¿cuál consideras que sería entonces la función de la universidad con, frente a esta problemática, o sea, digamos más que esa problemática con esa situación de interacción entre lenguas que para algunos va en detrimento por supuesto de sus propias identidades, etc., etc., la perdida de la propia lengua, ¿Cuál sería entonces el papel de la universidad incluso al pensar unos cursos, cuatro niveles de español para sus estudiantes, o sea, así como, estas preguntas son… para decir, ¿qué reflexión te surgiría para decir, bueno y la universidad entonces en todo esto qué? En eso que estas así como alcanzando a, a detectar, como ¿Cuál podría ser el papel nuestro? O digamos ¿Cuál es el papel nuestro? Y cuando digamos, los cuatro niveles ¿cómo lo vamos a (no se entiende)?

P: Si… a mí hay veces me parece un poco difícil, digamos es todo un reto porque idealmente uno como profesor de comunidades así, debería aprender, por ejemplo ciertas cosas mínimas de vocabulario y de gramática de la lengua que ellos manejan, cierto, porque de todas maneras,

197 198 199 200 201 202 203 204 205 206 207 208 209 210 211 212 213 214 215 216 217 218 219 220 221 222 223 224 225	ellos a la hora de evaluar la escritura , uno lo que empieza a notar es que hay interferencias entre la lengua materna y el español, no cierto, y entonces uno debería poder en la medida de lo posible dar explicaciones de esas interferencias, pero para poder dar esas explicaciones adecuadamente, habría que manejar como elementos mínimos de la gramática de la lengua de ellos ¿no? Yo no sé qué tan factible sea llevar eso a la práctica ¿no? Y por otro lado me parece a mí un poco lo que te decía ahoritica, eh como que en esas clases de español aprovechar para que ellos tengan la posibilidad de hablar de lo que ellos son ¿sí? de hablar de lo que ellos son, de sus costumbres, de … en fin de cómo se han criado, incluso también, preguntas como por ejemplo estas que tú me haces acerca de cuál ha sido su relación con la escritura y también como generar actividades que permitan ir haciendo conexiones entre la oralidad y la escritura, eso me parece que es supremamente importante *I: ¿Hay alguna otra cosa que tú quieras concluir, sobre el tema, sobre esto que hemos hablado? Claro después vamos a hablar más con (nombre de una persona) y todo eso, ¿pero algo que tú digas, no, me gustaría terminar diciendo tal cosa?* P: no, yo creo que es eso, de todas maneras, no sé, sabes que esto que me, que, digamos esa posibilidad de que empecemos a interactuar al respecto me parece como bien interesante y me parecería como muy interesante, más bien tener la posibilidad de trabajar como en equipo, de mirar las experiencias que ustedes han tenido al respecto, de compartir, porque como te digo, a mí me gustó mucho haber tenido la experiencia de ir a trabajar con estas comunidades el año pasado, pero también yo lo hice de manera como muy intuitiva porque yo no tengo mayor experiencia en lo que es digamos la educación… la etnoeducación, pero me parece que es un campo supremamente interesante y … además porque tiene uno también como maestro la posibilidad de aprender mucho de lo que es Colombia ¿no? De lo que son nuestras culturas ancestrales, de sus formas de pensar, de vivir, eh de cuáles son sus valores ¿no? A mí me… y por ejemplo de los del Cauca a mí me gustó muchísimo, esa… como ese orgullo que ellos tienen por lo que son ¿no? Eh por ejemplo, a mí me pareció muy interesante que el primer día que llegamos allá, ellos, entonces hacen una reunión como con los líderes de la comunidad y con algunos estudiantes y una de las cosas que reiteran prácticamente todos los líderes es que cuando uno va allá, es que nosotros no creamos que vamos a enseñarles, que por el contrario seamos muy conscientes que vamos es a intercambiar ¿sí? de que vamos a intercambiar, entonces esa conciencia, o sea, ojalá que todos los pueblos indígenas tuvieran esa conciencia que tienen los del Cauca ¿no? En cuanto a lo que son. *I: Bueno, no, muchas gracias*	

	INFORMACIÓN ADICIONAL: FECHA:	

Proyecto de investigación ***La Escritura Académica en situaciones de bilingüismo e interculturalidad: un estudio descriptivo en tres universidades de Bogota DC, Colombia***

#	**003_C_001_UNAL_2008_11_10**	OBSERVACIONES
	*I** Bueno hoy es 10 de noviembre estamos en la Sede Caribe con E profesora de inglés, ahora estabas en clase de primer nivel.*	
1	P** Estábamos con segundo nivel.	
	*I** Estabas con segundo nivel, muy bien te agradezco muchísimo. Bueno, OK ella después de una introducción, de contarle a E sobre el proyecto vamos a hablar especialmente de la experiencia de E, cómo le fue con el español en esta formación en la universidad, en este caso estuviste en la universidad de Atlántico y desde allí es que tú vas a contar cómo te fue y siendo hablante de creole ¿verdad?, bueno. Entonces tranquila, ¿cómo te fue con esa experiencia? Entonces voy a hacer una pregunta pequeñita que tú decides hasta dónde puedes llegar y es: antes de entrar a la universidad ¿cómo fue esa experiencia de contacto con el español?, antes de entrar a la universidad.*	
2	P** a mí me gusta que me haya preguntado eso porque sí puedo contarle un poquito más.	
3	Resulta que para mí fue muy fácil, muy fácil de pronto aprender español, el proceso de estar en	
4	el colegio de leer (no se entiende) porque no muchos isleños o no todos por decirlo así logran	
5	tener un proceso de aprendizaje del español tan rápido y sobre todo de producción tanto escrita	
6	como oral. De pronto fueron mis padres los que me ayudaron bastante con ese proceso,	
7	siempre mi papá estaba llevando libros, yo digo que también me influyó el entorno de (no se	
8	entiende). Yo no crecí en un barrio por decirlo así nativo, yo me crié en el centro, entonces el	
9	lugar donde yo vivía, la escuela donde asistía también tuvo mucho que ver, de pronto no había	
10	esa población raizal de estudiantes como uno encuentra en los colegios de barrios como San	
11	Luis y la Loma. Los profesores también influyeron bastante. Entonces todo eso, los medios	
12	también la televisión, la radio, entonces estaba muy rodeada de lo que era español. Mi papá	
13	aunque él es de acá, él fue criado en Cartagena y también contribuyó mucho a eso, entonces	
14	por decirlo así yo estaba rodeada, aunque mi lengua materna es el creole, pero yo estaba	
15	rodeada de hablantes de español por influencia del español. Entonces fue un proceso que pues	
16	no tuvo muchas dificultades, por decirlo así fue muy fácil sobre todo a mí me encantaba leer y	
17	me encanta leer todavía. La mayoría de la literatura que leía pues era en español.	
	*I** Antes de entrar a la universidad, ¿cómo te iba con esa parte escrita, en el colegio?, ¿cómo*	

	fue esa experiencia de la escritura en el colegio?	
18	P** el proceso fue muy bueno, sin embargo (no se entiende) hablo de muy bueno porque	
19	depronto no tenía esa interferencia de otra lengua al escribir y por ejemplo me iba muy bien en	
20	español, pues podía escribir oraciones que tenían coherencia, cohesión, y entonces digo que no	
21	hubo dificultad con ese proceso. De todos modos lo que faltó de pronto un poquito fue esa parte	
22	de aprender argumentación para escribir pues textos argumentativos (no se entiende).	
	*I** (no se entiende) después lo que pasó. OK*	
23	P** exacto, entonces faltó depronto información en cuanto a escribir textos más complejos,	
24	entonces ya llegando a la universidad pues ya uno se enfrenta a tener que, en realidad otro tipo	
25	de textos y entonces ya es un proceso de pronto mas lento porque ya le tocaba a uno hacer más	
26	investigación, un poquito más de esfuerzo.	
	*I** te puedo hacer una pregunta que es bien distinta a los chicos de la Nacional, en la del Atlántico, ¿también tuviste un examen de admisión?*	
27	P** sí.	
	*I** y ¿cómo te fue en ese examen?, entendido pues como uno que está en español, ¿cómo te fue, cómo te sentiste?*	
28	P** no, muy bien o sea, pues entendí todo, me fue muy bien en el examen, pasé el examen que	
29	por lo general los exámenes en las universidades públicas son, pues no todo mundo llega a	
30	pasar en la universidad. Pero comprendí de qué trataba el examen o sea para mí fue (no se	
31	entiende).	
	*I** o sea ¿en general te sentiste cómoda?*	
32	P** sí yo también me sentí muy cómoda. Mi fuerte siempre ha sido la lectura en español y en	
33	inglés, de pronto en esa parte sí me fue muy, muy bien.	
	*I** Dos preguntitas más antes de llegar a la universidad, me vas diciendo cosas que se me ocurren. Por ejemplo en el colegio alguna materia en particular, si tú pudieras hacer como un ranking de cuáles eran esa más difíciles, más fáciles que estaban asociadas algo con en español o (pausa) por ejemplo en el colegio así como que en tal materia no me iba tan bien pero, quién sabe si era por el español o no el español, ¿habría alguna? O todas te iban así más fluiditas o (…)*	
34	P** básicamente era las que tocaba pues leer y eso pues me iba muy bien lo que era ciencias	
35	sociales, español, pero siempre tenía por lo menos matemáticas (…)	
	*I** esa sí nos da como duro.*	
36	P** exactamente, pero en cuanto a las materias que tenían pues alguna relación con tener que	
37	leer mucho, analizar textos pues siempre me iba bien, no tenía ningún problema.	

	*I** y ya la ultimita del colegio era: ¿qué tipo como de textos además, tú dices que te faltaba algo que después supiste en la universidad como mirando (no se entiende)? ¿Qué tipo de textos eran los que te ponían a escribir en el colegio?*	
38	P** pues en el colegio básicamente, pues textos por decirlo así no, eran mas que todo talleres	
39	conteste aquí, conteste allá, entonces esa clase de textos o respuestas no le dan a uno como	
40	esa oportunidad de desarrollar temas, de escribir, de argumentar (no se entiende) entonces de	
41	pronto era algo de leer y como una comprensión.	
	*I** como ejercicio como.*	
42	P** exactamente	
	*I** sí las tareas normales de explicar alguna.*	
43	P** entonces responda aquí cuáles son los países, ese era el tipo de actividades o por decir así el tipo de textos que le tocaba a uno desarrollar en el colegio.	
	*I** y esa última ahora sí. De lo que tú escribías en el colegio, ¿escribías algo distinto a lo que te pedían en el colegio? ¿O como lo que era del colegio?*	
44	P** lo que era del colegio.	
	*I** o sea otras cosas un diario, no se otros escritos distintos.)*	
45	P** no, pues que me acuerde no.	
	*I** o si ya en ese entonces, sí porque tú eres muy jovencita, ya con computador o la escritura por ejemplo digamos para interactuar por correo electrónico, ese tipo de escritura sí la hacías.*	
46	P** en el colegio sí.	
	*I** ¿en el colegio no?, ¿en la casa tenías computador?*	
47	P** no tampoco, a mí me gustaba mucho la caligrafía, lo que yo hacía era, de pronto era como	
48	escribir lo que ya me sabia, algo escrito me gustaba mucho pasarlo (no se entiende), pero	
49	producir algo mío (no se entiende) una que otra carta alguna vez pero es un poquitico.	
	*I** ahora sí entremos a la universidad, bueno lo del examen, ¿te fue bien (no se entiende)?*	
50	P** (no se entiende) pero por lo general era compresión de textos y teníamos que (no se	
51	entiende).	
	*I** Bueno cuando arrancamos tú dijiste, "ay menos mal me preguntaste eso porque qué oso", ahora mirando hacia atrás ¿cómo te fue con esa experiencia del español ya a nivel de universidad?*	
52	P** bueno, depronto me ayudó mucho la experiencia que yo tuve depronto de que mis padres	
53	me ayudaron muchísimo, me llevaron para que (no se entiende). Cuando llegué a la universidad	
54	en la carrera uno tiene que ver lengua materna, todo lo que tiene que ver con componer	
55	diferentes tipos de textos, ensayos, argumentar.	

	*I** en la universidad ¿en español o en inglés?*	
56	P** en español y (…)	
	*I** por lo que estabas en (…)*	
57	P** posteriormente pues me tocaba en inglés.	
	*I** a pero los primeros semestres fue (…)*	
58	P** ahí fue que depronto me dio un poquito más duro por decirlo así porque no estaba	
59	acostumbrada a ese tipo de trabajos, sin embargo mantenía ese, aunque me costó mucho, logré	
60	hacerlo, fui practicando bastante y llegué a aprender a producir (no se entiende) porque	
61	obviamente en el colegio como le estaba explicando yo.	
	*I** (no se entiende).*	
62	P** exactamente, y a uno no se le incitaba a argumentar de manera escrita. Ya en la universidad	
63	tuve la oportunidad de hacerlo y aunque me tomó un poquito más de trabajo pero sí aprendí.	
	*I** esa parte, tú decías: "primero vimos todos esos cursos de español como lengua materna y después lo del inglés", ¿Como cuánto tiempo estuviste trabajando aquí en la universidad, los cursos normales cuántos semestres fueron de trabajo en español?*	
64	P** fueron diez semestres, pero en español fuerte, fuerte fueron los dos primeros semestres, ya	
65	después vimos mucha literatura y pues obviamente desarrollamos el trabajo de literatura en	
66	base a lo que habíamos visto en (no se entiende), o sea nosotros estudiamos las herramientas	
67	que nos habían dado para ya pues producir y depronto leer una obra, argumentar, mostrar. En	
68	los dos primeros semestres fueron una ventaja en cuanto a producción escrita, la	
69	argumentación.	
	*I** tú dices que bueno que superaste esas dificultades que tuviste en esos dos primeros semestres, ahora ya (no se entiende) mirando hacia atrás ¿cuáles eran esos problemas puntuales? Digamos que estaba el grandote de argumentar, el grande, como el pesado, y ¿cuáles eran esas otras dificultades que fuiste superando con el tiempo? De pronto dentro de ese trabajo de argumentación, ¿cuáles fueron esas dificultades que tuviste especialmente los dos primeros semestres?*	
70	P** bueno para argumentar, eso me salió (no se entiende), entonces el hecho de por decirlo así	
71	plasmar esas ideas que soporten eso y buscar información porque obviamente para argumentar	
72	uno tiene que tener una fuente confiable y pues también el hecho de (no se entiende), los	
73	conectores, todo este proceso, de pronto uno escribía y salía una oración largota. Pero entonces	
74	el hecho de la puntuación, los conectores, dividirlos por párrafos, buscar información que	
75	soporte la tesis y todas esas cosas. Entonces esas fueron algunas de las (no se entiende) o de	
76	las cosas que logré mejorar en el proceso de la materia.	

	*I** y luego cuando empiezas con lo del inglés, hubo algún tipo, o sea tú dijiste, "primero toda esa parte de español muy fuerte y después nos metimos a lo del inglés (no se entiende), ¿tú consideras que ese ejercicio como consiente que hiciste del español luego te ayudó para fortalecerte en la parte del inglés en la escritura por ejemplo?*	
77	P** sí, definitivamente.	
	*I** OK, y ¿qué otras lenguas veían, el programa o solamente español?*	
78	P** en español. Pues nosotros tuvimos la oportunidad de elegir entre alemán y francés, yo	
79	escogí alemán.	
	*I** yo sí nunca pude ver, no porque no quisiera sino porque era francés, pero que pesar no poder uno ver más cosas. Y entre las clases normales en la universidad del Atlántico, diferente a las clases de español, en las demás materias de pedagogía ¿cómo te iba en esos trabajos escritos?, o sea ¿qué te ponían?, textos argumentativos, pero ¿qué tipo de trabajos propios que tuvieras que escribir?, ¿cómo te iba en esos trabajos de otras materias distintas al español y a lenguas?*	
80	P** por lo general más que todo parte de trabajos era comprensión, mucha investigación, o sea	
81	tratábamos de escribir bastante y también nos iba muy bien porque de hecho que teníamos las	
82	herramientas que ya nos había dado el aprender en los primeros semestres (no se entiende),	
83	pero más que todo era hacer presentaciones, en cuanto a investigar, trabajos de campo. De	
84	hecho una (no se entiende) oportunidad, en eso tenía que plasmarse, en papel había que hacer	
85	trabajos, pero de hecho pues para hacer un balance fue bien.	
	*I** y ahora después de la universidad ¿tú escribes mucho? O más bien …*	
86	P** (no se entiende) más que todo escribo por lo menos informes, son textos que no requieren	
87	argumentar mucho, decir en cuanto a las otras actividades que uno ha realizado (no se	
88	entiende).	
	*I** y ¿si tuvieras tiempo?, desde la escritura o sea ¿Qué harías si tuvieras tiempo?*	
89	P** ¿qué haría yo si tuviera tiempo? a mí me gusta mucho la investigación, me encanta	
90	investigar y escribir lo que hemos analizado, lo que descubro, lo que (no se entiende), eso es lo	
91	que me gusta a mí, como las (no se entiende).	
	*I** una pregunta, caí en cuenta cuando tú decías, bueno por un lado tú ibas superando las dificultades, por el otro lado los mismos cursos te iban dando como herramientas, luego que aparezca ya el inglés fuerte y también te vas acordando, los profesores que no eran de lenguas, o sea de español o de inglés, ¿daban orientaciones para efectos de la escritura en los trabajos que tenían que hacer?*	
92	P** algunos, no todos porque (no se entiende).	

	*I** ¿y ese supuesto a veces funcionaba para ciertas cosas y para otras no?*	
93	P** exactamente, porque igual es un proceso de aprendizaje constante y (no se entiende).	
	*I** y ¿cómo te fue en la universidad con el trabajo de grado?, ¿tuviste que hacer práctica y trabajo de grado?*	
94	P** sí.	
	*I** ¿cómo te fue con el trabajo de grado?*	
95	P** bien, muy bien, fue meritoria	
	*I** ¿La hiciste en español o en ingles?*	
96	P**Precisamente con un estudiante acá del creole en la escuela, entonces (no se entiende)	
97	haciendo el trabajo de campo porque me tocó prácticamente fue (no se entiende).	
	*I**Y entonces hay tocaste un punto ya central, de los gordos, gordos, que es ese contacto entre el creole, el español y el ingles, como las tensiones que hay entre esas lenguas, tanto en la isla, de pronto yo no, por supuesto yo también quiero comprender un poco mas estas posturas que hay al respecto de que se enseña el español en las escuelas o no, o que no lo enseñen. Como tú decías, "si es una escuela en San Luis, pues hubiera sido mucho más, hubiera tenido yo más dificultades para el español, pero como fue en el centro tuve más facilidad. Con respecto a eso tú ahora, siendo sanandresana, siendo profesora, conociendo el contexto educativo ¿tú como ves el asunto de la lengua (no se entiende) en la parte educativa?*	
98	P**De hecho una problemática que se ha asentado y es que para mí, la mayoría de la	
99	conciencia lingüística, la mayoría de la población es joven, tiende a hablar peor, su lengua	
100	materna. Ellos hablan yo diría cincuenta por ciento español y creole, porque están influenciados	
101	por todas partes, porque (no se entiende) está por todas partes y de hecho también en los	
102	colegios donde son bilingües la mayoría de la instrucción que se da es en español. Esto se debe	
103	a múltiples factores, por ejemplo, la falta de materiales en inglés, el hecho de que no todos los	
104	profesores son bilingües, pues son algunos factores conjuntos que se ven sobre esta	
105	problemática.	
	*I**Una pregunta, no mucho sobre la parte de educación media aquí en la isla; ¿de este total de profesores que están en los colegios como qué porcentaje tu dirías que son hablantes de creole?, para decir algo, así una cosa aproximada.*	
106	P**Profesores que hablen creole un sesenta, (no se entiende) por ciento.	
	*I**Y de esos sesenta o setenta. Y de ese treinta, hay una parte que podría decirse que son Sanandresanos pero no… ¿no son Sanandresanos un treinta, cuarenta? Ah OK. Y de todas maneras la instrucción (no se entiende).*	
107	P** hay algunos colegios que deberían ser bilingües, también le comentaba, pues la secretaría	

108 109 110	de educación (no se entiende), sin embargo existen varios sectores que ya han frenado este, no sé y que pues no han permitido que se (no se entiende) la educación bilingüe óptima que se necesita para el departamento. *I**Y ¿Qué consideras tú, que has (no se entiende) como profe, que has sido estudiante y has pasado por todo eso y que estuviste haciendo tu investigación en los colegios, ya con esas tres referencias como, ¿Qué es lo que esta impactando?, ¿el asunto del español impacta mucho a la hora de aplicar a la universidad?, pues es un problema educativo muy grande, el español mismo, ¿para aplicárselo a los chicos?. Para los chicos presentarse a las universidades a todas las universidades será que el asunto del español ¿es un factor fuerte, sí?*	
111 112 113 114 115 116 117 118 119	P**Si. Obviamente por que este tipo de instituciones, por decirlo así, la Universidad Nacional, cuando hace sus exámenes, o cualquier universidad en Colombia los exámenes son en español, entonces grave por ese lado. Segundo, que se esta moviendo en el entorno mucho el español por todas partes, entonces si uno no habla el español bien, al desarrollar (no se entiende) preguntas, al argumentar mis situaciones entonces, obviamente el hecho de que vaya a una institución educativa superior se le va a ser difícil. De hecho, por eso muchos desertan, porque de pronto creen que no entienden, creen que no van a poder, se les hace como una cosa abrumadora , como tener que hacer un trabajo, un ensayo, ¿cómo yo voy a hacer eso?, (no se entiende) en el sentido de que deberían a ayudar al alumno como a (no se entiende). *I**Bueno, en este momento la universidad, la Universidad Nacional acaba de sacar una resolución a propósito como de una debilidad encontrada por los estudiantes admitidos, entonces decidió por tres campos; uno que son las matemáticas, otro la lecto escritura en español, y otro en ingles. Esa resolución es reciente, pues fue en abril pasado, pero hasta ahora este semestre se están montando todo lo que se llaman cursos nivelatorios, entonces se están montando, entonces, ya ahoritica en el 2009 van a arrancar los cursos nivelatorios de matemáticas, de lecto escritura en español, e ingles, y por ahora, una de las cosas que se puede decir que es lo mas problemático es que la universidad puso unos recursos, para identificar a través de los exámenes de admisión cuáles eran los que sacaban como menor puntajes estatales, en el caso del español es como complicado por que es lectura, no es escritura y otras cosas con respecto al examen que no miden ¿cierto?. La pregunta mía es ¿valdría la pena hacer algún tipo de nivelación de español, o es suficiente con por ejemplo, estoy hablando de los chicos que entran aquí en San Andrés, tengo entendido por que ya he hablado con Jairo y los chicos y tienen un curso de comunicación oral en español, se llama comunicación oral, pero eso es su primer semestre. Ese curso nivelatorio, ¿habría necesidad o seria bueno tener un curso nivelatorio antes de empezar su primer semestre, o sería ¿Cómo lo*	

	ves tu? Ya como profesora de lenguas ¿Cómo lo verías tú? Como para la población de aquí, tú que la conoces, ¿qué sería bueno, como una estrategia que tu vieras que fuera las mas adecuada para la población de acá?	
120	P**En cuanto yo escucho de los cursos, me parecen fabulosos, porque uno tiene la oportunidad,	
121	pues no todo porque, no todo lo que uno ha aprendido (no se entiende), pero en su gran	
122	mayoría podría enfocarse a aspectos que van a necesitar durante toda su carrera, entonces me	
123	parecen apropiados para este caso.	
	*I**Te pregunto ahoritica, esto es como una pregunta de opinión, que no se me había ocurrido por que hasta ahora estoy conociendo el contexto de acá y con los estudiantes indígenas y hasta ahora estoy cayendo en cuenta y es, una cosa es cuando tu eres admitido, y te dicen hay dos posibilidades, un curso nivelatorio para que fortalezcas tus dificultades, u otro es arranca la carrera y ya tienes el curso de comunicación oral, o escrita en tus estudios, y la otra es un curso de español, para la admisión, o sea antes, (no se entiende) porque una cosa es lo que (no se entiende) con el curso de nivelación de todos los que se presentaron a la nacional y sacan porcentajes ¿sí? ya admitidos. La pregunta, de lo que estamos hablando tú y yo acerca de la deserción, acerca del examen de admisión, que mucha gente no ingresa por el examen ¿Cómo verías tu una idea como por ejemplo los cursos para los que van a presentar un examen que es en español? ¿tú como verías eso?*	
124	P**Yo creo que es una idea muy buena por que por ejemplo, de hecho que se pudiera simular	
125	como va a ser ese examen, pues seria genial para los estudiantes el hecho de que ellos sepan	
126	como me voy a enfrentar a esto, van a haber varios tipos de preguntas, tengo que detenerme a	
127	leer, entonces sería muy bueno, sería muy bueno que (no se entiende), porque muchas veces	
128	hay múltiples factores que inciden en que una persona no pase un examen y entre ellos está la	
129	lectura, y pues se enredan si hay un curso que los pueda preparar para eso seria súper.	
	*I**Lo digo por que es más mi opinión que parte de lo que tu me puedes contar así, que es una experiencia tuya por que hasta ahora caigo en cuenta que un asunto es un curso nivelatorio para la gente admitida, y otro con los que no, cuando sabemos tú y yo que personas como estudiantes indígenas, muchos no pudieron, o sea no pudieron acceder a ese examen por el grado de dificultad del mismo examen, lo que tú dices, la lectura, y otros factores, eso sí es verdad que hay allí otros factores. Bueno, tú quisieras agregar una cosa con respecto a eso al tema de español, ya viendo que tu lengua es el creole, ¿alguna otra cosa que quisieras agregar?*	
130	P** ¿En cuanto a la formación aquí en la universidad?	
	*I**Puede ser, es decir algo que no hayamos hablado que de pronto te inquiete.*	

131 132 133 134	P**Yo creo que básicamente lo que me encantaría a mí y eso tiene que ser antes de que entre a la universidad, es que los alumnos sean reforzados en cuanto a producción inclusive oral, porque los alumnos no saben, no saben dirigirse a un público, argumentar, (no se entiende), mantener la comprensión, mantener un tema, para mí eso es muy importante, después de eso… *I**Tu has señalado ese bache, ese vacío que hay en la educación media y el momento, no solo lo que se necesita para el ingreso, sino de lo fundamental en la vida universitaria, y ahí hay un vacio que nadie se encarga de eso. Bueno, muchas gracias.*	
	INFORMACIÓN ADICIONAL: FECHA:	

#	**003_C_002_UNAL_2008_11_11**	OBSERVACIONES
	*I** estamos 11 de noviembre con J. que ella muy amablemente aquí está a punta de agüita. Bueno muy bien, J** tiene la bondad de, entre muchas cosas, que ha pasado por todo el proceso de qué es eso de (…) en caso superior en español que no es su lengua primera sino el creole ¿verdad?*	
1	P** exactamente.	
	*I** y tú eres de San Andrés o de Providencia?*	
2	P** de San Andrés.	
	*I** y ahora es profesora de la universidad y está en su primer año, entonces eso, importante que quede registradito porque es toda una conexión de muchas cosas. Pero entonces si quieres que cuadremos como en tres partecitas la charla y tú me vas contando lo que te vas acordando así. Una vez antes de la universidad, muy concretico en el sentido de decir cuál fue ese primer contacto del español, si en tu casa o solamente en el colegio, cómo te fue, si fue una buena experiencia o más bien fue una experiencia un poco dura o mas bien como fluida, tranquila y luego vamos a entrar a la parte de bueno cuando ya entras a tu universidad, ¿tú eres egresada de qué universidad?*	
3	P** de la Nacional.	
	*I** a de la Nacional, la tomaste acá, no*	
4	P** en Bogotá.	
	*I** Entonces en la universidad cómo fue ese asunto del español, escribir en español, etc. Luego te gradúas y ya entras pues a otros niveles, al nivel de posgrado y ahora eres, la tercera parte es ya como profesora teniendo estos chicos que también tienen, algunos me imagino tendrán el español como lengua materna y otros el creole.*	
5	P** no todos son (…)	
	*I** pero habías visto otra vez una situación oral ya como profesora, entonces serían esa tres partecitas.*	
6	P** iniciemos con la primera	
	*I** con lo que te acuerdes*	
7	P** Yo me acuerdo que chiquita, chiquita solamente hablaba el creole, solamente el creole	

8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20	¿dónde empezó el primer contacto con el español? Mis papás siempre han tenido casas para alquilar, entonces alquilaron una casa a una familia que hablaba español, pero dentro de mi casa siempre se hablaba solo inglés, pero mis papás sí sabían español. Entonces se han mudado unos vecinos que tenían hijos pequeños que hablaban español entonces con ellos en el contacto del juego con ellos antes de empezar el colegio jugando con ellos, no solamente nosotros aprendimos español sino que ellos aprendieron el creole, ellos dos los dos hijos de esa familia, eran una pareja con dos hijos, esos dos niños aprendieron creole y nosotros aprendimos español con ellos. Después el colegio, obviamente en el colegio solamente nos hablaban en español, entonces aprendí más español, y además que he tenido una no sé si es una ventaja o una desventaja, pero he vivido siempre en barrios en San Andrés hay ciertos barrios en donde más se habla español y en otros se habla más inglés, en el centro he vivido siempre. En los centros tradicionalmente se habla más español que inglés, entonces yo pensaba que yo era más anglo ¿qué?	
	I hispanohablante.*	
21 22 23 24	P** Hispanohablante que anglo parlante porque yo siempre he hablado más español que inglés. En el colegio después, después de aprender con estos dos niños en el colegio y todo el tiempo hablaba en el barrio con los amigos en español, cuando llego a la universidad me doy cuenta que yo no sé español.	
	*I** pero antes de la universidad, esa experiencia en el colegio, ¿cómo fue, un poquitico …*	
25 26	P** En el colegio se hablaba mucho español y todo el tiempo español, pero me he dado cuenta que era un español muy básico.	
	*I** Era más hablado o había que escribir.*	
27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37	P** No, hablar, escribir y leer pero en los colegios acá no sé si todavía, pero cuando yo estudié se lee muy poco, la mayoría de las cosas que me aprendí de memoria, se memorizan las cosas pero de leer y entender muy poco. Yo leía sí mucho, un libro al año, un libro en la clase de español y eso fue en décimo un undécimo porque antes de décimo y undécimo no leíamos nada. Sí mucho lo básico de algunas evaluaciones para completar oraciones o para ese tipo de cosas, pero leer un libro en décimo y undécimo, uno en décimo y uno en undécimo y eso era la mayoría de las veces uno escribe y uno lee los resúmenes de los libros, hace uno trampa, lo confieso. Entonces eso era y la verdad es que como te digo uno cree que de verdad domina el español y resulta que no lo que uno habla es un español muy básico, lo mínimo “hola, ¿cómo estás?” no sé qué, pero palabras ya cuando uno se sienta a escribir un texto que tiene que ir más estructurado se da cuenta que uno no lo maneja bien.	
	*I** Y ¿te gustaba el hecho que fuera en español todo el colegio?, digo todas las clases ¿te*	

	gustaba?	
38	P** Pues la verdad, a mí no me traumatizó, porque como te digo yo crecí en un barrio en donde	
39	generalmente se habla español y con más gente, donde vive más gente de afuera que isleños,	
40	pero sé que los estudiantes que viven y crecen en barrios isleños la mayoría de gente es isleña.	
	*I** ¿Le da duro?*	
41	P** Sí, porque conocí mucha gente que se fue a estudiar a Bogotá y sinceramente no entendían	
42	absolutamente nada, yo por lo menos entendía una que otra cosa pero ellos no entendían es	
43	nada porque para ellos sí es más traumático porque todo el tiempo están es hablando en inglés.	
44	Para mí no fue tan duro.	
	*I** Pero bueno entonces esa fue más o menos como fluida en tu caso, digamos no tan traumático, y la escritura poquitica, y la lectura también. Bueno ya tú presentaste al examen de admisión de la Nacional, ¿Cómo te fue en ese examen?*	
45	P** Mira que se presentó San Andrés y Providencia y solo pasé yo.	
	*I** de esa época ¿solamente tú?*	
46	P** solo yo y eso eran dos, tres salones llenos de gente y solo yo pasé.	
	*I** Una persona*	
47	P** Sí, por eso me alegra que hoy en día estén pasando tantos estudiantes, una persona pasó	
48	en ese examen que era yo. Y yo pasé en un programa que se llamaba *mejor bachiller de*	
49	*municipios pobres*, entonces uno entraba con beca, con matrícula, sin pagar matrícula y con	
50	préstamo beca.	
	*I** ¿Pero directamente allá te ibas para Bogotá directamente no como ahora que aquí hacen unos semestres?*	
51	P** Este programa no existía, entonces uno iba directamente a Bogotá y en ese programa	
52	también entraba gente de comunidades indígenas (…)	
	*I** Claro es el PAES, es el programa PAES y están esas tres: los indígenas, los mejores bachilleres (…)*	
53	P** Eso, en ese programa entré yo.	
	*I** ¿Y cómo te fue con ese examen así pues?*	
54	P** Pues el examen normal porque lo sentí como algo muy cercano al ICFES entonces no era	
55	así como (…)	
	*I** Más por lo del ICFES, como la …*	
56	P** lo asocia uno más es como al ICFES, pues normal pero yo creo que frente a mis	
57	compañeros, luego hablamos con mis compañeros de Bogotá ¡no tan bien! O sea yo siempre fui	
58	muy buena estudiante en el colegio y pues uno cree que domina (no se entiende) pues buena	

en el colegio, pero resulta que uno es bueno con el nivel de acá, pero cuando uno llega a Bogotá se estrella con el mundo, porque el nivel allá es sorprendentemente mucho más alto que acá. Entonces lo que me di cuenta después que alguna vez tuve que sacar un certificado de cuánto fue mi puntaje en el examen y en realidad yo saqué un puntaje muy por debajo de mis compañeros, sino que dentro del programa especial había un cupo especial para gente de estos lados, entonces por eso fue que yo pasé, ya yo estaba en este programa, la única con ese fui la única.

*I** pero ya entras ahora sí a la universidad, entras a ¿qué carrera? ¿A economía?*

P** a economía. Bueno inicialmente entro al plan de administración de empresas y en el tercer semestre me pasé a economía.

*I** te pasaste, ya identificaste que era economía.*

P** exactamente, pero en administración de empresas, eran las clases conjuntas, pero como te digo me fue mal, yo estaba mal porque: 1. me di cuenta que mi español era muy básico, entonces tú sabes que en la Nacional le hablan a uno mucho de comunismo, de socialismo, igual como te comentaba una anécdota en especial. Un profesor de economía colombiana preguntó ¿es Colombia un país rico?, yo me quedé pensando, bueno él le hizo la pregunta a un estudiante y el muchacho dijo: Colombia es un país rico porque es biodiverso o es rico en biodiversidad, más bien; yo me quedé fría y yo dije ¿qué es eso? Dios mío, que palabra!. La anoté, me acuerdo que la anoté y llegué a la casa a buscar en un diccionario qué es biodiversidad Dios mío. Tanto me encantó esa palabra que mira todo lo que he estudiado. Pero lo que yo hacía, mi estrategia era yo no entendía las frases, yo sentía que yo era la más bruta de todas, porque todas mis compañeras podían participar en clase y yo no podía, porque yo no estaba entendiendo nada. Grababa las clases, llegaba y grababa las clases y llegaba a la casa y con un diccionario me ponía a entender la clase, porque yo dije: “la única que pasó en la Nacional, siempre quise estudiar en la Nacional, a mi no me van a echar, porque yo iba perdiendo parciales, yo leía, yo te digo que me tomaba el trabajo de leer porque no estaba acostumbrada a leer. Leia y no entendía nada, yo terminaba (no se entiende).

*I** ¿qué tal te iba en los parciales?*

P** la clase de economía colombiana generalmente eran unos módulos que uno tenía que leer para los parciales, yo leía el módulo completico y terminaba de leer el módulo y ¿qué me quedó?, (risas) como si estuviera leyendo mecánicamente, no tenía buena comprensión de lectura y eso fue lo que yo descubrí en la universidad. Yo pensé siempre en el colegio, no yo sabía porque a mí me iba bien, pero resulta que en la universidad me estaba dando muy duro por el español. Entonces como te digo, grababa las clases, leía y no entendía entonces seguía

90	grabando clases y así lo que hacía era estudiar de ahí, porque en los primeros parciales yo	
91	perdía todos los exámenes, a mí nunca me había pasado, en la vida me había pasado llegar a	
92	un examen y no tener ni idea de qué contestar, ni idea y después de haber estudiado tanto no	
93	tenía ni idea, me preguntan y yo decía: ¿dónde decía eso? Yo no lo vi. A mí no me sacan de la	
94	Nacional yo tengo que idearme alguna estrategia y fue esa.	
	*I** tú no habías cambiado de economía, sino estabas en administración.*	
95	P** en administración, pero pues vemos materias, sí con todas las mismas materias hasta tercer	
96	semestre que fue cuando yo me cambié, entonces yo te digo que el primer semestre fue el más	
97	duro porque yo nunca en el colegio perdí materias y aquí yo estaba perdiendo tres, tres materias	
98	estadística, matemática y economía colombiana. Economía colombiana que era la lectura,	
99	matemática que también se basa mucho en comprensión de lectura, porque si no entiendes qué	
100	tienes que hacer no lo puedes hacer bien y en estadística, sí creo que fue estadística, en todo	
101	caso estaba perdiendo tres materias. Y eso sí me puse las pilas y comencé a grabar las clases	
102	como te decía y a estudiar. Yo creo que tenía …	
	*I** ¿Vivías solita en Bogotá o tenías familia?*	
103	P** sí, sola.	
	*I** y el primer semestre sí chun.*	
104	P** sí sola. Vivía con dos muchachas de acá pero pues sola. Pero yo te digo que yo creo que	
105	estudié tres veces más que mis compañeras porque yo dije: no, me van a sacar. Al final terminé	
106	perdiendo matemáticas, pero salvé economía colombiana.	
	*I** y después decides el cambio a …*	
107	P** después decido el cambio a economía.	
	*I** y ya ahí te empezaste a sentir más por (…)*	
108	P** ya en el segundo semestre fue más suave, pero el primer semestre fue muy duro, el primer	
109	año en general.	
	*I** (¿?) ¿Mucho, más a leer que a escribir?*	
110	P** más a leer que a escribir, pero era más comprensión de lectura, porque las preguntas de los	
111	exámenes yo sentía que nunca lo había leído y sí lo había leído pero yo no había entendido o	
112	simplemente no se me había quedado en la memoria.	
	*I** y en la carrera ya cuando estás en economía ¿qué te piden?*	
113	P** a no, ya fue más suave	
	*I** y en la parte de escritura, ¿qué te ponían a escribir y cómo te sentías con eso?*	
114	P** no pues hasta ahora, es que hay una ventaja de nosotros frente a los que vienen de afuera,	
115	yo he visto que como a nosotros nos toca aprender el español, aprendimos a escribirlo bien. Yo	

116	siento, y lo he visto en muchos casos, que nosotros escribimos bien, a mí muchos profesores	
117	me han dicho que sí escribo bien, o sea tengo una buena redacción y eso, pero ha costado el	
118	haber estudiado bastante.	
	*I** por haberlo hecho a conciencia.*	
119	P** eso, como que tomar conciencia de que tengo que estudiarlo porque no lo manejo.	
	*I** ¿qué te iba a preguntar? los profes en esa época, los que tenías en economía, independientemente de la materia, ¿te ayudaban un poco como esa parte de escritura aunque sea dándote unas pistas, una orientación de por dónde coger? O nada.*	
120	P** en la universidad está uno solo, además que en la Nacional no sé si en otras carreras pero	
121	en economía como vemos, como te digo los tres primeros semestres materias juntos, éramos	
122	doscientos cincuenta en un aula múltiple donde no tenían tiempo ni siquiera de identificar que yo	
123	me estaba matando ahí para tratar de entender, (risas) nadie se daba cuanta, era yo con el	
124	mundo y de pronto mis amigas sí me ayudaban.	
	*I** antes era más con los amigos (…)*	
125	P** sí claro, yo les preguntaba a ellas: ustedes cómo hacen, yo no entiendo. Pero era uno con	
126	el mundo y es, yo creo que es algo personal, o sacas esto adelante o …	
	*I** ¿y cómo te fue con el trabajo de grado?, después cuando escribiste ya …*	
127	P** yo no hice trabajo de grado.	
	*I** o prácticas.*	
128	P** hice posgrado.	
	*I** a ya existía lo de la opción de grado.*	
129	P** sí, yo me gradué en el 2000, entonces yo presenté examen, ¿no? y sí pues con mis	
130	compañeros. Ya ahí estaba más encarrilada, ya estaba acostumbrada a leer en inglés y español	
131	porque en economía nos ponen a leer mucho en inglés también y mira que esto también es otro	
132	problema porque uno cree que sabe español y uno cree que sabe inglés, y no sabe ninguna de	
133	las dos. Cuando me enfrenté a la primera lectura en inglés también me di cuenta que ni español	
134	ni inglés, yo no sabía nada de inglés y era dos palabras y a buscar en el diccionario otra vez, es	
135	…	
	*I** como muy especializado, tal vez*	
136	P** o sea todo, mientras uno le coge el ritmo a las palabras técnicas en economía, pero igual	
137	palabras que uno usa normalmente, como en creole se pronuncian diferente, la escritura en	
138	inglés tú lo lees de otra forma, es la misma palabra pero no la identificas, cuando la buscas ¡ah	
139	pues claro! (risas).	
	*I** entonces tomas opción de grado y allí, bueno y esa parte era un primer semestre de una*	

	maestría, ¿de la maestría en economía?	
140	P** exactamente.	
	*I** y ahí ¿cómo te sentiste con todo esto que pedían?*	
141	P** ahí éramos, pasamos las cuatro compañeras mías que estudiamos juntas, fuimos las únicas	
142	mujeres que pasamos, de resto, y como nueve chicos, pero de nuestro semestre sólo nosotras	
143	cuatro pasamos y todas mujeres. Hicimos ese primer semestre y gracias a Dios a todas nos fue	
144	bien pero no nos alcanzó el promedio para la beca, yo saqué como 4.3 y la beca era sobre 4.5	
145	en el promedio. Entonces (…)	
	*I** para continuar con la maestría.*	
146	P** exactamente. Y después obviamente uno pagando allá arriendo y todo pues ya no podía	
147	hacer una maestría, no tenía dinero. ¿qué hice?, el director de la maestría me ofreció trabajo	
148	como asistente suya para ayudarme para poder seguir la maestría, pero no me pagaba mucho,	
149	él era como para ayudarme ¿sí?, entonces no pude continuar, pero encontré en el periódico,	
150	leía mucho periódico los domingos, entonces en el periódico del domingo encontré un aviso de	
151	una beca en los Andes y más bien el director de maestría en ese momento me dio fue una	
152	recomendación, porque había que llevar recomendaciones de profesores y me dieron esa beca.	
	*I** y eso sigue pasando mucho lo de las ofertas de becas de los Andes.*	
153	P** entonces dejé la Nacional y me fui para los Andes.	
	*I** y ahora entonces el tránsito y estás aquí en la universidad y ahora ya tienes estos chicos que han pasado otras historias con su creole y con el español y todo eso ¿cómo te has visto con eso?*	
154	P** yo todavía no me he enfrentado a los de pregrado porque mi clase de la cátedra (no se	
155	entiende) empieza es esta semana creo que es mañana.	
	*I** vas a empezar hasta ahora*	
156	P** sí, apenas es esta semana, pero con los de la maestría.	
	*I** ¿cómo te ha ido con los de la maestría?*	
157	P** que es gente que a ha terminado su carrera y todo he visto mucho, cuando uno revisa los	
158	ensayos y eso, escriben en general bien pero tienen muchos problemas de actitud, el plural y	
159	singular.	
	*I** la concordancia (no se entiende).*	
160	P** eso o decir es masculino y femenino, ese tipo de cosas he visto mucho, es más, eso es lo	
161	más frecuente, los problemas con los artículos femenino y masculino y plural y singular.	
	*I** los más frecuentes.*	
162	P** sí pero en general escriben bien.	

	*I** y el ensayo, o sea ¿sacan adelante sus planteamientos?*	
163	P** sí, tienen buenos argumentos, saben sustentar argumentos, ese tipo de cosas pero en	
164	general el problema es más de artículos, es algo como básico porque yo me imagino que todos	
165	tuvieron que enfrentar el mismo problema en el pregrado, todos. Pero ya en el nivel del	
166	posgrado es más.	
	*I** la mayoría de los que están en maestría son también de aquí nativos de San Andrés, o sea que todos tienen (no se entiende).*	
167	P** la mayoría	
	*I** ¿tú escribes mucho? Ahora que ya estás trabajando, ¿que tipo de cosas escribes tú?*	
168	P** los artículos, tú sabes que a nosotros con la nueva reglamentación tenemos que escribir	
169	artículos, estoy en mi trabajo de tesis, tengo que enviar avances, tengo que hacer cartas aquí,	
170	bueno antes de ser profesora yo era contratista y era la asistente del director que era el profesor	
171	Germán Márquez. Yo le hacía todas las cartas y él es una persona que escribe muy bien, él	
172	tenía cualquier cantidad de libros y él siempre me dice que él a mí nunca me corrige nada	
173	porque tengo que escribir bien. Y entonces las cartas y ese tipo de cosas me tocaba hacérselas	
174	a él.	
	I** a los estudiantes de maestría, ¿le das algunas orientaciones a veces cuando pones los ensayos (…)?	
175	P** sí, yo les entrego una programación de la materia, qué temas vamos a ver, la bibliografía y	
176	al final metodología y forma de evaluación …	
	*I** y también cómo escribir ,o ya, digamos partes del principio de que ellos saben escribir los ensayos o tú les das algunas …*	
177	P** no yo parto de que ellos saben hacer (…)	
	*I** y ahora con pregrado, claro los de pregrado hasta ahora van a empezar (…)*	
178	P** ellos de pronto tienen algún tipo de problema cuando deciden sus proyectos pero es más	
179	porque no saben, es más conceptual, como de metodología más que de escritura. Eso es lo que	
180	yo he identificado, es más de metodología que de (…)	
	*I** ahoritica estos son de primerito, los que vas a tener que hasta ahora están arrancando ¿no? Y me dice Jairo que se presentaron con toda una divulgación, que hicieron como 178, escogieron 38, pero le da a uno, mejor dicho esa diferencia de tanta gente que se presenta y solo pasan 38 ¿no? Que es la parte que uno diría: bueno ¿qué pasa? Ahí hay muchos factores por supuesto. Pero bueno, y ahoritica entonces ¿qué sería para ti?, ya como para ir cerrando, pero también por la hora, por muchas cosas, para ti ¿qué es la escritura académica o sea qué es y qué debe tener, si le pudieras contar a un estudiante ¿qué es eso?, ¿qué es eso de escribir*	

	en la academia?, ¿qué le dirías? Con toda la experiencia que ya tienes.	
181	P** pues la académica, pues yo me refiero a que los estudiantes isleños yo se que es duro y los	
182	entiendo mucho cuando no les va bien en los primeros semestres porque no es fácil y es	
183	cuestión de autoevaluación, es cuestión de autodeterminación, de uno mismo exigirse. De la	
184	escritura académica es que a veces uno suele ser laxo con muchas cosas, hace afirmaciones	
185	(no se entiende). Yo he aprendido, por lo menos yo aprendí mucho actitud de maestría que uno	
186	tiene que ser riguroso todo lo que digas tiene que se probado, eso es lo que yo aplico siempre	
187	que escribo, cualquier afirmación que yo haga tengo que probar y para escribir en la academia	
188	pues se me hace hay que leer mucho, mucho, mucho, documentarse mucho para poder ser	
189	riguroso.	
	*I** Muy bien, pues muchas gracias*	
190	P** creo que el español solo se aprende leyéndolo mucho.	
	*I** ¿y tú estás además coordinando el otro programa, el de los profes, que vienen en inmersión?*	
191	P** yo estoy de coordinadora de extensión, entonces todo lo que tiene que ver con extensión	
192	(…)	
	*I** a estás coordinando también extensión.*	
193	P** pues acabamos de terminar un diplomado y ahorita arrancamos este, pero en extensión aquí	
194	en la sede cómo somos tan poquitos manejamos también los posgrados, entonces estoy a cargo	
195	de una especialización que vamos a abrir el próximo semestre y una maestría en salud publica.	
	*I** a ¿van a hacer lo de la maestría en salud publica también acá con lo del instituto en Bogotá?*	
196	P** sí con el instituto de salud pública de (…)	
	INFORMACIÓN ADICIONAL: FECHA:	

Proyecto de investigación ***La Escritura Académica en situaciones de bilingüismo e interculturalidad: un estudio descriptivo en tres universidades de Bogotá DC, Colombia***

	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R	OBSERVACIONES
	I: Entonces… hoy es 2 de febrero. Estamos con H, entonces vamos a proceder a hacer unas preguntas generales en el marco del Proyecto de Escritura Académica. Entonces la primera pregunta tiene que ver… sobre tu experiencia con la escritura primero que todo… o sea, con la escritura en general y con la escritura académica en particular, entonces quería preguntarte en una primera instancia como ha sido esa experiencia tuya de escribir.	
1	P: Experiencia personal…	
	I: Tuya si… primero la tuya…si.	
2	P: Bueno…digamos que desde algún momento, digamos en el bachillerato, en mi formación de	
3	secundaria empecé como a percatarme de cierto interés en ese campo, ¿no? Me gustaba	
4	mucho la poesía, escribía poesía y duré así, incluso en la formación académica en la formación	
5	universitaria. Luego aquí ya me enfrenté a lo que era la escritura académica propiamente dicha,	
6	la elaboración de proyectos, de ensayos y pues ahí me desempeñé muy bien, fue como otra	
7	etapa y digamos…pues ahí me desenvolví muy bien, yo sentí que desarrollé mucho en esta	
8	experiencia, si algo me permitía digamos desarrollarme en la universidad era eso, centrarme en	
9	la escritura fundamental, y me iba muy bien en los ensayos, mis textos, yo siempre les pongo	
10	mucho empeño y los resultados fueron muy buenos a nivel intelectual y pues a nivel académico	
11	también; posteriormente pues empecé ya con la redacción, digamos de textos publicables	
12	entonces ya comencé a publicar artículos, libros… alguna que otra reseña y algunas otras cosas	
13	pues han quedado como en el tintero, que tengo por ahí reservadas en algún momento llegará	
14	la ocasión de publicar.	
	I: Bueno pero una cosa es que te ha gustado.	
15	P: Me ha gustado.	
	I: Y se te ha facilitado.	
16	P: Si y lo de la poesía lo abandoné, eso, no me he vuelto a dedicar a eso porque la academia…	
17	siento que la academia me ha absorbido bastante y no… eso ha pasado a segundo plano.	
	I: Y en esa academia priman entonces los escritos, que tipos de escritos…esa academia como…	
18	P: Pues en la academia… la academia que yo he tenido, pues los escritos de tipo científico, de	

19 20 21	tipo expositivo, argumentativo. En algún momento yo pensé presentarme a un concurso de poesía o de cuento, una cosa así, pero no… definitivamente el tiempo me absorbía y no alcancé. *I: ¿Y eso lo tienes ahí como… quieto?*	
22	P: Si quedaría en reserva hasta cuando esté solucionado completamente mi vida…profesional. *I: Y ese campo de la poesía tiene… una pregunta que te iba a hacer era como cuál… ese escrito que te gustaría escribir si tuvieras tiempo, sería la poesía o sería otra cosa.*	
23 24 25	P: Poesía…poesía... o sea, sobre todo (no se entiende) y después si uno se puede aproximar a otras cosas no pero… pero creo que lo que más me gusta es la poesía en ese campo como artístico, ¿no? *I: Y en el campo ya de la escritura académica propiamente dicha como ¿qué es ese tipo de escrito que te gustaría realizar que no lo has hecho todavía pero que te gustaría hacer, elaborar?*	
26	P: Bueno, yo soy un poco ambicioso, a mí me gustaría elaborar una teoría en lingüística, ¿no? *I: En lingüística, en la parte teórica…*	
27 28 29	P: Si en lingüística en la parte teórica. No tanto de… pues obviamente esas teorías se elaboran a partir de datos y de investigaciones hechas, pero proponer algo, proponer algo nuevo, yo espero que en algún momento en mi vida logre publicar un texto de esa naturaleza. *I: De esa naturaleza…Bueno y en ese marco de esa experiencia te vuelves profesor, una cosa es tu experiencia escribiendo…*	
30	P: Si… *I: …Y otra cosa es que ya empiezas a desempeñar el rol de profesor universitario ¿verdad?… en esa experiencia ya de escribir y la academia y ser profesor universitario, ¿cuándo empiezas a incursionar en esa experiencia a incursionar con los estudiantes indígenas? ¿cuándo empiezas a interactuar con ellos siendo profesor universitario?*	
31	P: Yo no recuerdo la fecha exacta. *I: No, pero la época…así como.*	
32	P: Pero… ¿en el rol de profesor? *I: uhm…*	
33 34 35	P: Porque yo ya venía interactuando con agrupaciones étnicas desde antes, desde cuando era estudiante, particularmente cuando me vinculé a los proyectos de mi trabajo de grado en el año 2000, pero en el rol de docente yo calculo que fue hasta el año 2005. *I: Okay*	
36	P: En el año 2005, me parece que había un curso de lengua española… o semántica o algo así.	

	I: ¿Y has tenido varios estudiantes?	
37	P: Unos cuatro o cinco eh... pero algunos en repetidas ocasiones.	
	I: Y de diferentes etnias.	
38	P: De diferentes comunidades	
	I: Okay…y en esta experiencia ya como profesor con ellos digamos en que… especialmente en qué tipo de asignaturas te has encontrado… has interactuado con ellos.	
39	P: Bueno…entonces te menciono… primero uno (no se entiende) curso de español funcional	
40	dos.	
	I: Okay…él estaba viendo español.	
41	P: Español funcional dos…otro con un estudiante (no se entiende) creo… (nombre de una	
42	persona) se llama… no recuerdo el apellido pero se llama (nombre de una persona)…en un	
43	curso de lengua española 3 ah…que lo tuve también en un curso de lengua española 1…	
	I: Especialmente, ¿en qué tipo de asignaturas te has encontrado, has interactuado con ellos?	
44	P: Bueno, entonces también ha sido… uno, una Tikuna en un curso de español funcional II	
	I: ¿El estudiante estaba viendo español?	
45	P: español funcional II, otro con un estudiante Nasayube, creo… (nombre de una persona), se	
46	llama, no recuerdo el apellido, pero se llama (nombre de una persona) en un curso de lengua	
47	española III, ah que lo tuve también en un curso de lengua española I, lo tuve en lengua	
48	española y lengua española III, y con (nombre de una persona) que lo he tenido en un curso	
49	de semántica, en un curso de español de Colombia y en un curso de metodología de la	
50	investigación… (nombre de una persona) en dos ocasiones en un curso de semántica, el	
51	primero lo perdió y el segundo lo pasó, lo pasó no, lo canceló, le iba muy bien en esa segunda	
52	ocasión. ¿Quién más, me parece que se me queda alguien por ahí?	
	I: Pero básicamente eran asignaturas relacionadas con lengu... o sea con lenguaje y con español…	
53	P: Con español, muy poco con la escritura propiamente dicha, sino ya con elementos teóricos de	
54	la lingüística	
	I: Ah, ok, ¿y cómo era tu… en términos generales, ya mirando lo de todos ellos y como interactuaste con ellos, cómo puedes describir esa relación con ellos, dentro del aula de clase?	
55	P: Bueno, dentro del aula de clase, digamos yo observaba distintos tipos de comportamientos	
56	por parte de ellos, por ejemplo el estudiante del Cauca, (nombre de una persona), era un	
57	estudiante muy activo, muy aventajado, una persona que interactuaba mucho, leía, inteligente,	
58	avanzaba mucho, era crítico y otros estudiantes son más bien como que buscaban un punto	
59	ciego, entonces eran poco participativos, así por ejemplo el estudiante Tikuna cuyo nombre no	

60	recuerdo y (nombre de una persona), son estudiantes que buscan como estar un poco ocultos	
61	¿no? Pero por lo menos con (nombre de una persona) digamos que había cierto nivel de	
62	confianza, nos hacíamos amigos, entonces él me tiene mucha confianza, entonces yo siempre	
63	busco integrarlo a la dinámica de la clase, que él haga aportes, igual yo hago referencia a	
64	esas culturas, su lengua, pues busco que él profundice en ese sentido porque puede aportar	
65	bastante. Y no recuerdo que otra persona…ah… (nombre de una persona). (nombre de una	
66	persona) era una estudiante normal	
	I: También le regalaste una (no se entiende) muy cordial	
67	P: una relación más bien como filial, son estudiantes que los siento muy cercanos, yo me siento	
68	como muy comprometido con ellos por lo que yo he trabajado siempre con cuestiones	
69	indígenas en mis investigaciones, entonces para mí son por un lado personas que me ofrecen	
70	un gran interés, y por otro lado yo me siento como en deuda con ellos	
	I: Y en estas asignaturas en las que has tenido a los estudiantes, ha tenido peso la escritura, o sea ¿es importante en esas asignaturas, donde a pesar de que la temática hubiera podido ser teórica sobre lenguaje con ese estatus de la escritura en tus clases con estos estudiantes?	
71	P: Definitivamente alto, la escritura en todos los cursos que yo doy es supremamente importante	
72	porque, (no se entiende) particularmente en proyectos de investigación, a veces en ensayos, a	
73	veces excepcionalmente reseñas. Pero es muy importante y bueno si tú me preguntas, no sé si	
74	me preguntas por la escritura de ellos, pues yo he observado distintos niveles, como el	
75	estudiante del cauca, pues es un estudiante normal, incluso aventajado con respecto a otros.	
76	En (nombre de una persona) una estudiante promedio sin dificultades mayores. Una estudiante	
77	Tikuna, si no recuerdo, no recuerdo algo en especial porque creo que en ese curso hubo alguna	
78	dificultad. Creo que yo inicié con ese curso, pero después ya no lo tuve me cambiaron por otro,	
79	bueno algo paso ahí, entonces yo no me acuerdo que pasó	
	I: Un curso así como interrumpido	
80	P: Algo paso ahí. Entonces no me acuerdo que pasó con él. Y (nombre de una persona) si ha	
81	tenido dificultades importantes en la escritura… yo pienso que él para presentarse a un tipo de	
82	escritura académica la mayor dificultad de ello considero que es presentarse para estudios	
83	complejos o sea él en la escritura tiene dificultades, uno lo aconseja, uno lo acompaña, y él	
84	como que puede salir adelante pero ya para enfrentarse a aparatos teóricos complejos yo veo	
85	que a él le cuesta mucho. Enfrentarse a lo que es la gramática-(no se entiende) y como plantar	
86	la estructura a una oración-(no se entiende) para él yo creo que es muy complejo la gramática	
87	en casos de-(no se entiende) esos aparatos teóricos así que como que son muy abstractos, yo	
88	creo que eso se le dificulta-(no se entiende) cuando la escribe, yo veo que él escribe como-(no	

89	se entiende) se le dificultan mucho las concordancias, la conclusión de enunciados corrientes,	
90	pero …es más como se escribe, algo como si estuviera relatando que como si estuviera	
91	argumentando	
	I: y ese trato ¿se lo dieron más a él que a los otros estudiantes?, o sea como destacado	
92	P: Si más a él que a los otros, por ejemplo (nombre de una persona), pues por su contexto, su	
93	contexto ha sido más urbano que rural; pues ella como que se amolda más a esa escritura	
94	argumentativa, con ella no ha habido dificultad mayor, pero yo si lo he notado, como que le	
95	cuesta distinguir entre lo que es un relato y lo que es una comunicación.	
	I: y en las clases con ellos, tú sueles, con ellos o sin ellos, tú sueles dar indicaciones, orientaciones para la evaluación de los tipos de escritos que solicitas.	
96	P: Si, no son indicaciones profundas, son indicaciones superficiales, por cuanto existe el	
97	presupuesto, y hay otros cursos que garantizan eso y en ese sentido, pues yo no le voy a	
98	dedicar un curso de metodología de la investigación a… qué es un ensayo	
	I: en el caso del español, -(no se entiende) del español funcional,	
99	P: Claro	
	I: Ahí sí, abordas…	
100	P: Ahí sí es completamente sistemático, en el caso de un curso de semántica, o en el caso de	
101	un curso de español de Colombia, en los que se concentra el trabajo en la investigación, pues	
102	yo no me voy a poner en esas, es de manera sistemática, pero sí, en la medida en que es	
103	necesario, pues yo digo, en el planteamiento del problema se espera esto, el planteamiento del	
104	problema es más o menos esto, se tiene que escribir en este estilo, una metodología se redacta	
105	de tal y cual forma y este estilo el que uno espera en una metodología y no éste, si?, y lo mismo	
106	con cada uno de los capítulos, pero eso uno lo hace en una clase, en una semana, o en varios	
107	momentos en el curso, sin que esté programado sistemáticamente sino se -(no se entiende)	
	I: ¿Y tú solicitas, digamos, independiente o dependientemente del tipo de asignatura, solicitas que los estudiantes re-escriban? O sea que hagan re-escritura?	
108	P: Si claro, Siempre,	
	I: Siempre, ¿en cualquiera de los dos casos? ¿Sea un español funcional o una metodología?	
109	P: Siempre están re-escribiendo, siempre -(no se entiende) sobretodo que articulo siempre el	
110	curso a un proyecto central, sea un ensayo, sea un proyecto -(no se entiende), entonces si es un	
111	proyecto de investigación pues tiene varios momentos generalmente dos o tres, si y cada uno,	
112	un momento es como un reciclaje de lo anterior más algo nuevo, y así mismo con un ensayo o	
113	con un trabajo de escrito	
	I: y entonces este proceso, ellos escriben, te entregan, tu les das retroalimentación, o sea este	

	proceso, eh, de re-escritura, ¿cómo los ves desde la perspectiva del tipo de retroalimentación que tú tienes que dar allí? O sea, como ¿Qué cuál es el tipo de retroalimentación, en particular con estos estudiantes que has tenido que proveer para la escritura? ¿Cómo es el proceso de re-escritura?	
114	P: Bueno el tipo de retroalimentación es fundamentalmente que yo hago observaciones sobre el	
115	texto, y una gran cantidad de observaciones al final, hay una gran cantidad de anotaciones en	
116	las que evalúo un texto, el texto es así, así, así, lo escribo, lo evalúo, lo critico, y finalmente unas	
117	recomendaciones, tiene que hacerse esto, tiene que hacerse esto, generalmente lo que hago es	
118	entregarles a los estudiantes esto… si noto que hay, digamos, eh tipologías de dificultades pues	
119	hago referencia a ello en el curso, si veo que, que la tipología no está sino que es muy diversa	
120	pues no, no hago referencia a ello en el curso, pero si es así, entonces, digo bueno, allí está	
121	este tipo de problemas, pues hay que solucionarlos de tal o tal forma, si yo espero esto y esto.	
122	Ya con ellos a veces, eh, no siempre, pero siempre que tengo la ocasión, pues, lo abordo de	
123	manera personal, entonces les digo: “ah mire-(no se entiende) mire esto, esto parece	
124	interesante, pero hay que escribirlo más, mucho más a fondo, bueno cosas… eh con (nombre	
125	de persona) en particular, él tiene un interés muy particular por su cultura, él siempre piensa su	
126	cultura, el siempre piensa su lengua	
	I: ¿Tú crees que eso es particular de él o eso es del grupo de los estudiantes indígenas en general, es algo que se puede particularizar sino generalizar, que hay un especial énfasis, interés, intencionalidad que siempre…?	
127	P: Bueno, yo no sé a partir de la poca población estudiantil indígena, si es generalizable o no,	
128	pero yo lo he notado como en dos o tres, digamos como la mitad de la población indígena que	
129	yo he tenido. En (nombre de una persona) y en (nombre de una persona), lo que pasa es que a	
130	(nombre de una persona) lo he tenido en más momentos y en diversidad de cursos,	
	I: Entonces lo tienes más presente	
131	P: entonces lo he tenido más presente que a (nombre de una persona), a (nombre de una	
132	persona) la he tenido en dos cursos de semántica, y en esos dos cursos de semántica ha	
133	planteado proyectos investigativos sobre su cultura y es su cultura, cuando va por el terreno, es	
134	su lugar.	
135	Y con (nombre de una persona), pues él, en los distintos tipos de materia, semántica, español	
136	de Colombia metodología de la investigación, ha mostrado interés por su lengua y por su	
137	cultura, y son como problemas, como, como más interesantes, lo que logra percibir, tiene como	
138	un sentido más fino de los… de las problemáticas que se pueden estudiar, de los fenómenos	
139	que resultan interesantes en un medio académico. Ahora, tiene dificultades para lograrlos	

140	expresar, pero él si como que yo lo tengo en cuenta, los asuntos…	
	I: ¿Y tú ves que tiene la misma dificultad de expresarlo oralmente que por escrito, o especialmente al escrito?	
141	P: Especialmente el escrito,	
	I: él oral lo logra…	
142	P: En el oral se logra manifestar mucho mejor y bueno, uno dialogando también lo logra ver qué	
143	es lo que quiere (no se entiende) pero también tiene muchas dudas, entonces a veces bueno,	
144	pues qué es esto, qué es esto otro, o sea tampoco es que lo tenga así, epistemológicamente	
145	completamente claro, pero si por lo menos logra encontrar una situación problemática, que es	
146	un punto bastante interesante para personas que se están formando en la investigación	
147	entonces (no se entiende) problemáticas de la vida normal	
	I: Además de estas digamos dificultades que tú hace un ratico las describiste en forma muy general…dificultades en la escritura de ellos, estos problemas en la concordancia a diferente nivel, eh... Este problema entre lo que sería narración y argumentación, ¿qué problemas señalarías, digamos problemas que con alguna frecuencia, así esté un grupo pequeño, has encontrado esos problemas de manera reiterada en ellos en la escritura?	
148	P: Digamos de manera reiterada, repetitiva.	
	I: Si como si tú dices, aquí vuelvo a encontrar este problema uh…	
149	P: La verdad no, la verdad no.	
	I:*esas (no se entiende)*	
150	P: Sería lo que te he dicho… por ejemplo en el estudiante del Cauca, ningún problema es decir	
151	ningún problema destacable con respecto a las demás personas.	
	I: Muy equiparado dentro del grupo	
152	P: Muy equiparado incluso con respecto a otros alumnos. En (nombre de una persona)… no…	
153	(nombre de una persona) bien, lo mismo que (no se entiende) con textos urbanos (no se	
154	entiende) y el otro chico(no se entiende) En cambio con (nombre de una persona) pues es lo	
155	que te digo…o sea…	
	I: Le has seguido más la pista	
156	P: Le tengo más la pista y sólo yo le he podido como detectar cosas….(nombre de una persona)	
157	pues no (nombre de una persona) yo me acuerdo que me manda muchos apuntes por correo	
158	electrónico también, yo estaba aquí en Bogotá y ella trabajaba desde allá, me enviaba	
159	documentos, depronto una falta de descripción mayor de los asuntos…no…como que…la	
160	descripción era muy escueta, pero ese es un problema general de todos los estudiantes (no se	
161	entiende)	

	I: (no se entiende) *Particular*	
162	P: En la formación indígena…no, un estudiante normalmente piensa que con hacer una	
163	mención apenas de los hechos es suficiente y en la escritura también presenta la descripción	
164	que pretenda visualizar lo que uno no tiene en frente	
	I: ¿Tú qué piensas con… de… a propósito (no se entiende) *de los recursos tecnológicos y de la escritura en términos generales para todo lo que sería el grupo de estudiantes universitarios, con ese rol, ese aporte de los recursos tecnológicos a los procesos escriturales en general para los estudiantes y en particular como vez esos recursos tecnológicos para una población, como la población indígena?*	
165	P: pues yo pienso que es una zona vedada para ellos en la medida que en sus territorios no	
166	tienen acceso a estas tecnologías sabemos que son territorios generalmente periféricos,	
167	alejados, de escasos recursos, yo pienso que es una ventaja más que tiene la población	
168	estudiantil que es central. Esa población estudiantil si sabe aprovechar el recurso	
169	fundamentalmente, yo considero, que es un recurso de derecho a la información. Entonces, la	
170	información le posibilita nuevos horizontes de conocimiento, nuevos horizontes de investigación.	
171	No siempre es bien aprovechado por la población estudiantil indígena… pero en la medida que	
172	este otro estudiante indígena adquiere mayor dominio de esas herramientas, yo considero que	
173	es una manera de (no se entiende) enseñar a esa población indígena, ¿no? Entonces, yo	
174	pienso que pues por lo menos cuando ya estén aquí, se les puede capacitar muy bien en el	
175	conocimiento de lo que les puede ofrecer esta herramienta, ¿no?	
176	Pero yo pienso que… esto no sé, una herramienta tecnológica como esa se va descubriendo	
177	poco a poco ¿no? y lo que alcance el estudiante a desarrollar en un periodo de ocho semestres	
178	o de diez semestres con los que (no se entiende) esa herramienta no es mucho, él alcanza a	
179	descubrir depronto que a través de internet se encuentran artículos de revistas, que se	
180	encuentran textos complejos	
	I: Una información	
181	P: Que se encuentra una información, pero yo creo que más allá de clasificar esa información,	
182	de cualificarla, de valorarla, creo que no va más allá, sino simplemente es una fuente de	
183	información y no más	
	I: H, una pregunta así, final eh, es la última, es la penúltima, pero así ya más gorda, con todo esto que, con tu experiencia, escribiendo, como profesor, ¿cómo definirías tú, qué es la escritura académica entonces?	
184	P: La escritura académica es un tipo de discurso, diría yo, un tipo de discurso que tiene sus	
185	propias reglas y que tiene digamos indicadores de logro, en calidad, es decir, es prácticamente	

como un tipo de gramática que tiene sus propias reglas y que somete a una población mediante la experiencia al dominio de esas reglas y yo pienso que es el contexto académico lo único que posibilita adquirir ese tipo de reglas. La escritura académica es enfrentarse a los problemas de conocimiento a través de un texto mediante los cuales decimos cosas relativamente novedosas sobre lo que nosotros pensamos frente a ese mundo, pensado desde teorías, pensado desde métodos, pensado desde… pues desde sistemas un poco más abstractos (no se entiende), la vida cotidiana, ¿no?

I: Esta última es porque es reciente, la estoy incluyendo, es muy reciente, por una circunstancia en la universidad, y es que tú sabes que comienzan los cursos de nivelación para los estudiantes que ingresan a la universidad a manera de un apoyo, un refuerzo, un abordaje de problemáticas que se detectan que vienen desde la secundaria, ¿no? Y empezó la universidad con una intencionalidad muy clara de abordar los cursos de nivelación de lectura y escritura para los que tienen, para los estudiantes que tienen el español como su lengua materna, lo que está en camino y en curso en este momento es que a propósito de unas discusiones también están teniendo en cuenta ya el español como segunda lengua, para estas poblaciones, como por ejemplo, los estudiantes indígenas, los estudiantes sordos, en particular uno podría cubrir, en el caso de ser necesario por supuesto, los internacionales o personas de otras culturas foráneas. ¿Qué recomendaciones tú harías así como muy puntuales para que eso, los cursos, los cursos de nivelación, como hay cuatro niveles de inglés para todos los demás y ahí… se están concentrando cursos de español, cuatro niveles para estas poblaciones que tienen el español como segunda lengua, qué dirías tú que no se le vaya a olvidar a la universidad, tener en cuenta?

P: Bueno, yo pensaría que, que… pues no se puede equiparar el español como segunda lengua del estudiante indígena, y el español como segunda lengua del estudiante extranjero, ¿por qué? Porque el estudiante extranjero pese a que esa es una segunda lengua, es una lengua en con fuerza probablemente, si es un estudiante alemán, si es un estudiante francés, incluso si es un húngaro o si es un finlandés, pues son lenguas que tienen fuerza y son lenguas que están en los contextos, de (no se entiende) occidental, en los contextos de una cultura que es científica, entonces yo pienso que de ninguna manera se puede equiparar. Yo definitivamente pienso que al estudiante indígena se le debe proveer de mayor cantidad de elementos porque provienen de una cultura que no piensa el mundo científicamente, sino que lo piensa de otras formas, entonces, eso, eso es lo fundamental, yo , yo creo que no se trata que sea primera o segunda lengua, sino ¿Cuál es el contexto de esa primera lengua de un indígena? Siento que el contexto de la primera lengua del finlandés es muy similar al contexto nuestro, es un contexto con

205 206 207 208 209 210	mayores ventajas, en cambio ese otro contexto pues, ese contexto nuestro es como una especie de burbuja, digámoslo así, en el que el mundo es muy diferente el río es otra cosa, el cielo es otra cosa o la naturaleza es otra cosa, entonces yo pienso que debe ser más pensado como desde el lenguaje, como desde la cultura, desde la experiencia de vida y no tanto desde ¿Cuál es su nivel de lengua, cuál es su segunda lengua? que sería algo como muy simple, ¿no? *I: ¿Quisieras agregar alguna cosa final a lo que hemos conversado?* P: yo creo que no *I: Bueno, muchas gracias.*	
	INFORMACIÓN ADICIONAL: FECHA:	

Anexo 2

Entrevista 1: 001_A_006_UNAL_2008_12_16_R Tema: escritura académica

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	Categoría gramatical
me iba bien	escritura en la universidad	pero o sea con relación a la escritura y todo eso los trabajos que presentábamos, parciales, pues sí me iba bien.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	138 - 140		
ensayos	escritura en la universidad	sí, o sea investigación, consultar en libros, Internet, bueno de las lecturas hacer ensayos, reseñas. Pero… así como digo el problema fue con fonética, pues uno como pasar del colegio a unas lectura así como, o sea enfocadas en una sola cosa entonces, pues sí o sea había un vocabulario totalmente diferente y entonces pues yo me acuerdo que con esta profesora (nombre de persona) era que bueno que teníamos que responderle unas preguntas a partir de una lectura y aparte de eso la lectura era en inglés.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	139 - 144	prácticas educativas relacionadas con la escritura académica y con la lectura a nivel universitario	caracterización
reseñas	escritura en la universidad		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
vocabulario diferente	escritura en la universidad		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	Categoría gramatical
inglés	escritura en la universidad		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
mal	escritura en la universidad	yo me acuerdo aquí en fonética que era con algo del símbolo, algo así y tocaba explicar eso y a mí nunca me fue bien en eso y bueno presenté primero una vez un escrito y que no, que estaba mal y después presenté otro y que también otra vez que estaba mal entonces ay no, o sea ya casi no quería nada de lecturas en inglés ni nada de eso, ni hacer ningún escrito para fonética porque casi no entendía ni nada de eso.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	150 - 154		
no entendía	escritura en la universidad		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	Categoría gramatical
resumen	escritura en la universidad	** y ¿sentiste que aquí en la universidad mejoraste todavía más con la escritura? R** sí, porque en el colegio prácticamente o sea lo que yo hacía era como un resumen y ya y dar como mi punto de vista. Pero en el semestre anterior creo que fue, bueno el año anterior, con este profesor (nombre de persona) de morfosintaxis, bueno él nos ponía a hacer reseñas de unas lecturas y en una reseña nos colocó que esto no era una reseña, que primero tenían que ir los datos del autor, que después la tesis del autor y bueno todo eso y yo pues eso casi no lo sabía; los datos del autor pues los colocaba prácticamente en el título y después como el profesor pues ya me explicó bien cómo era todo, entonces ahí ya empecé a hacerla pues mejor.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	156 - 162	La definición de escritura académica está fuertemente relacionada con la forma de la presentación del texto. Es decir, la parte formal (título, datos, citas, etc.) hace parte fundamental de la definición de escritura académica.	caracterización
reseñas	escritura en la universidad		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
reseña	escritura en la universidad		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
reseña	escritura en la universidad		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
datos del autor	escritura en la universidad		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
título	escritura en la universidad		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	Categoría gramatical
ensayos	escritura en la universidad	sí, pues aprendí a redactar mejor, a poner mejor su punto de vista y todo.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	163		
redactar mejor	escritura en la universidad		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
poner su punto de vista	escritura en la universidad		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
bases	recomendaciones (cursos universitarios)	lo que decía, o sea dar como un curso en donde a uno le den como las bases para que uno aprenda a escribir bien, así como dice el profesor que bueno que en las reseñas va primero esto, así eso.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	206 - 208	El entrevistado hace algunas recomendaciones sobre lo que deberían ser los cursos de escritura en la Universidad. De nuevo la utilización del subjuntivo (le den las bases y que uno aprenda a escribir bien) marca una ruptura entre la esfera de lo real, de lo indicativo y ubica las acciones referidas en el plano de lo potencial, de lo deseado, de lo que no ha sido. Es evidente que los hechos de aprender a escribir bien y de dar las bases no fueron suplidos en estos cursos, siguen en la esfera del subjuntivo.	verbos
escribir bien	recomendaciones (cursos universitarios)		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
reseñas	recomendaciones (cursos universitarios)		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
que le den las bases	recomendaciones (cursos universitarios)		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	Categoría gramatical
que uno aprenda a escribir bien	recomendaciones (cursos universitarios)		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			

Entrevista 1: 001_A_006_UNAL_2008_12_16_R Tema: lenguas

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Observaciones	categoría gramatical

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Observaciones	categoría gramatical
se está perdiendo	lengua kamsá	pues en mi comunidad siempre digamos la lengua prácticamente se está perdiendo entonces, pero ahora ya se habla kamsá, digamos el kamsá lo hablan más que todo las personas mayores, mientras que los jóvenes ya casi no, por ejemplo mi papá habla kamsá pero mi mamá no, entonces pues en la casa nunca hubo esa comunicación así en kamsá, pero digamos en la escuela, pues yo vivo al lado de la escuela y ahí sí digamos pues hay maestros que hablan kamsá, la lengua nativa pero la enseñanza prácticamente es en español y se toma el kamsá como segunda lengua.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	1-4	los rasgos semánticos que el entrevistado asocia al término kamsá muestran una situación precaria en cuanto a la utilización y el estatus actual de la lengua. Es decir, lexemas como *perdiendo, personas mayores, ya casi no hablan (jóvenes)y segunda lengua* muestran que hay una visión de preocupación con relación la situación actual del kamsá.	caracterización
pero ahora ya se habla kamsá	lengua kamsá		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R		Igualmente, los verbos que acompañan al término kamsá: principalmente encontramos el verbo hablar. El análisis muestra lo siguiente: hablan (personas mayores), ya casi no hablan (jóvenes), mi papá habla kamsá, pero mi mamá no, hay maestros que hablan kamsá, pero la enseñanza es en español. El verbo hablar está conjugado en el presente del indicativo, sin embargo siempre está acompañado de un lexema de oposición o de negación. Es decir, la conjugación del presente del indicativo nos hace pensar en una situación situada en lo real (a	verbos

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Observaciones	categoría gramatical
						diferencia del valor potencial del subjuntivo), sin embargo, se trata en este caso de un real indicativo negativo. La conjugación del indicativo presente del verbo hablar se encuentra impregnado por "pero", "mientras que"y por "no"	
personas mayores	lengua kamsá		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
jóvenes no hablan				001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
enseñanza español				001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
segunda lengua				001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Observaciones	categoría gramatical
vergüenza		no, pues es que la comunidad es digamos, no es tan unida como los Paez, o así, entonces pues no es que…de eso no se dice nada, incluso algunos niños que digamos saben hablar kamsá, uno les pregunta y dicen que no, les da como vergüenza no sé. P** hablar en kamsá? R** sí.		001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	41-43		
sufrir		sí porque o sea cuando, pues mi papá, o sea él como que sufrió mucho con eso del kamsá y todo pues porque mi papá, o sea cuando él era pequeño solamente hablaba kamsá y cuando después bueno alguien llegaba así para trabajar en algún lado, pues lo maltrataban por eso porque él no entendía el español, ni nada de eso,		001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	45-48		

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Observaciones	categoría gramatical
perdiendo la lengua	lengua kamsá	** y bueno y ¿por qué lingüística, por qué te llamó la atención lingüística, por qué te presentaste a lingüística? R** bueno para empezar pues por lo que me había dicho el profesor y a mí me gusta mucho leer y todo eso, que bueno que yo era buena para escritura y todo eso. Y otra era sí , así como que mi comunidad se está perdiendo la lengua y todo eso y nadie hace algo, pues como porque quizá se mantenga viva, entonces pues sí yo me presenté fue por eso como por aportarle algo a mi comunidad, como para que la lengua esté viva.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	119 - 123	En este apartado es interesante ver las formas verbales que acompañan al término lengua kamsá. El verbo *perder* aparece en la forma de un presente continuo que demuestra que se trata de un proceso que tiene lugar en el preciso momento en el que el locutor realiza el acto de habla. Es la segunda vez que este verbo, en esta misma forma aparece acompañando al término k*amsá*, lo que demuestra una insistencia en el proceso. Las dos formas siguientes (se mantenga y esté viva) están conjugados en la forma del subjuntivo. La semántica de estos dos verbos (mantener y estar) hacen pensar en un estado positivo, sin embargo la conjugación en la forma del subjuntivo presente envía la situación referida por los verbos a una situación potencial, futura, deseada o posible. Estos son algunos de los valores del subjuntivo.	verbos
quizá se mantenga viva				001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Observaciones	categoría gramatical
para que la lengua esté viva				001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
habla (2)	lengua kamsá	Pues por lo menos con Eliana, ella estudia artes plásticas pues ella fue criada en la casa, donde la mamá habla kamsá, ella también habla el kamsá, pero o sea la experiencia académica de ella, o sea yo viví con ella mucho tiempo y en los cuadros que ella hacía pues estaba como las cosas de allá de Sibundoy.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	173 - 176	En este caso, en el que el verbo hablar está conjugado en la forma del indicativo presente afirmativo, lo que podemos ver es un alejamiento expresado en la tercera persona del singular, es decir, son otras las personas que hablan el kamsá.	verbos
no se escribe				001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
escribir más difícil de lo normal				001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
pesado	español			001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
otro idioma				001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
pesado	español			001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			caracterización
trágico	español			001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			caracterización

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Observaciones	categoría gramatical
no tengo muchas palabras en español	español	¿Y te pareció, pues porque eso está basado mucho en lecturas en español, pero hubo alguna parte del examen en particular que hubiera sido muy difícil para ti? E** Pues si, hubo varias partes pues por lo que, por decirlo así no tengo muy buena, mu muchas palabras en español, o sea por ejemplo hay palabras que no sé su significado, las sé leer pero no sé su significado, me queda pesado como descomponerlas y aplicarlas, entonces por eso como que una palabra que no sepas en un texto te cambia el sentido de todo el texto, depende de lo que signifique la palabra.		001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
no sé su significado				001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
pesado				001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			

Entrevista 1: 001_A_006_UNAL_2008_12_16_R Tema: Aprendizaje Escritura

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	categoría gramatical
monjas (bravas)	escuela normal de monjas	pues o sea yo no estudié en la escuela donde era educación bilingüe, mis papás desde pequeña me mandaron a la escuela con monjas la normal y pues o sea en las escuelas de vereda se decía que tenían como la fama de tener mala educación y todo eso, entonces pues por eso mis papás me mandaron allá y o sea mi experiencia digamos con la escritura que primero, pues los profesores nos hacían llenar planas o escribir primero así la p la a así, pero como colegio de monjas las profesoras siempre todas bravas que si uno no hizo bien esto, pues en mi tiempo nos pegaban con reglas y todo eso, nos dejaban castigados, nos paraban ahí en frente del tablero y así por horas y sí pues prácticamente eso pero digamos después cuando digamos estuve hasta tercero en la escuela normal y después de ahí o sea en mi casa nunca me enseñaron a que me pegaran y todo eso, entonces yo les dije a mis papás que yo no quería estudiar más allá y me sacaron	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	9-19	El entrevistado hace un contraste entre las dos escuelas, la normal y la escuela de verada. Los lexemas que contienen rasgos negativos se asocian a la escuela normal, mientras que a la escuela de vereda se le asignan otro tipo de rasgos. En la utilización de la voz pasiva se puede observar la visión que tiene sobre la escuela normal: las expresiones "mis papás me mandaron allá" y "me sacaron" muestran que el entrevistado no tiene responsabilidad por el hecho de haber estudiado en este tipo de escuela que se caracteriza como negativa. Los agentes de las acciones son sus padres y el entrevistado se ubica en la situación como un paciente de las acciones realizadas por otros.	caracterización
escuela (normal)	escuela normal de monjas		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
fama de mala educación	escuela normal de monjas		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			

me mandaron allá	escuela normal de monjas		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
llenar planas	escuela normal de monjas		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
pegaban con reglas	escuela normal de monjas		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
castigados	escuela normal de monjas		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
nos paraban ahí	escuela normal de monjas		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
me sacaron	escuela normal de monjas		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
tener conocimientos	escuela normal de monjas	Pues hubo una niña de que o sea ella estaba en quinto cuando yo estaba encuarto y ella también pasó al Champagnat, pero cuando llegó al Champagnat pues se quedó en sexto porque… casi no había aprendido mucho digamos en la escuela, pero pues yo como iba de la otra escuela, de la escuela normal, pues ya tenía como más conocimientos y todo eso. Y sí me fue bien y pues no repetí ningún año en el colegio ni nada.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	74-78		
la mejor de todas las veredas	escuela de vereda	y me pusieron en otra escuela, ya en una escuela de una vereda que era pues como la mejor de todas las veredas, pero digamos ahí era como… pues en principio llegué a la escuela y era como la más adelantada, entonces pues empezaron de que tenía como que enseñarles a los otros niños que estaban en mi curso también y sí pues o sea siempre se notaba como la diferencia ahí.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	19-23	Los rasgos asociados a la escuela de la vereda no son necesariamente negativos y sirven para presentar un contraste frente a la situación vivida en la escuela normal.	caracterización
adelantada	escuela de vereda		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			

enseñar	escuela de vereda		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
diferencia	escuela de vereda		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
guías	escuela de vereda	pues es que, o sea cuando yo cambié de escuela la metodología o pedagogía que se aplicaba ahí era de escuela nueva, entonces siempre era con guías y pues por lo general en el español era solamente unas guías, digamos le colocaban un cuento y pues prácticamente era como resumir eso, como resumir el cuento y resolver algunas preguntas ahí de la lectura y eso.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	29-32		
resumen	escuela de vereda		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
orientación, no era mucha	escuela de vereda	es que la orientación de la profesora casi no era mucha, ella solamente llegaba y bueno se sentaba y hoy nos toca la guía tal, abran en tal página y ya. Y pues ahí decía la guía pues estaba: “primero lea tal cosa, después bueno que responda las preguntas”. Y así todo iba en las guías y después al final decía: “presento mi trabajo al profesor”, y ya y cuando uno pues digamos tenía algunas dudas o algo así iba y le preguntaba a la profesora	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	58-62		
			Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
			Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
preguntas	escuela de vereda		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			

solamente español	educación (no) bilingüe	sí porque digamos esa escuela no era así como puros indígenas y los profesores pues tampoco eran indígenas, entonces sí ahí era solamente español.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	39-40	existe una representación según la cual la educación bilingüe exitosa debería hacerse con grupos de indígenas homogéneos, tanto profesores como estudiantes. Las expresiones "puros indígenas" y "los profesores tampoco eran indígenas" se relacionan con el hecho de que la escuela no fuera bilingüe.	caracterización
discriminados	escuela normal de monjas	y sí entonces mi papá tampoco casi no fue a la escuela, por eso, por lo que si él no iba a la escuela le pegaban y llegaban a buscarlos y así pues prácticamente la escuela era obligado para ellos, entonces pues por eso mis papás también como que buscaron mandarnos primero (no se entiende), o sea primero que aprendamos bien el español y después para mandarnos a una escuela donde como que no seamos tan discriminados, pero pues prácticamente, digamos en la escuela donde estuve en la normal, en mi primera escuela, pues se sentía tan así como en la discriminación, como a los indígenas, a los negros, que sí, que usted es indígena es porque no sabe, que casi no sabe, entonces pues por eso también a mí no me gustó la escuela.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	48-56	vale la pena resaltar la expresión: "mandarnos a una escuela donde como que no seamos tan discriminados". Se puede inferir de esta frase que en todos los casos existe una situación de discriminación y se busca una escuela en donde la discriminación sea menor, pero se presupone un nivel de discriminación mayor a cero. Igualmente, se refuerza la idea de la voz pasiva en la acción de "mandar" a la escuela a alguien. Este alguien no tendría injerencia sobre la decisión descrita.	verbos

pegaban	escuela normal de monjas		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R		Por otra parte, también se está asociando el término indígena y negro con "no saber", esta asociación no la hace el entrevistado, es una asociación que narra el entrevistado a partir de su experiencia, pero que es realizada por las autoridades educativas. En la construcción sintáctica de la frase vemos el empleo de una frase subordinada condicional. Se establece una relación del tipo si a entonces b. En donde a es el hecho de ser indígena o negro y b es el hecho de no saber. La máxima que se presupone en esta relación sería todo negro no sabe, o todo indígena no sabe.	articuladores lógicos
obligado	escuela normal de monjas		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
discriminación	escuela normal de monjas		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
indígena = no sabe	escuela normal de monjas		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
negro = no sabe	escuela normal de monjas		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
no me gustó la escuela	escuela normal de monjas		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			

duro	Profesor del Colegio Champagnat	sí, incluso alcancé cuando estábamos en décimo, un profesor que era el más duro de allá y decían pues que muchos decían que no lo querían y a mí me daba miedo con él cuando ya entré a décimo y que el profesor ponía a leer mucha novelas y todo eso y entonces cuando yo entré ahí ya normal y pues el profesor pues bien y sí nos colocaba a leer mucho y pues a hacerle las reseñas y bueno algo así de esas lecturas, de las novelas y todo eso. Y el profesor, o sea a mí me fue bien con él, y el profesor incluso pues me felicitó y todo, sí porque mis escritos estaban bien.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	83-89		
no lo querían	Profesor del Colegio Champagnat		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
leer mucho	Profesor del Colegio Champagnat		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
hacer reseñas	Profesor del Colegio Champagnat		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
me fue bien	Profesor del Colegio Champagnat		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
me felicitó	Profesor del Colegio Champagnat		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
mis escritos estaban bien	Profesor del Colegio Champagnat		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
resumen	Colegio	** sí, porque en el colegio prácticamente o sea lo que yo hacía era como un resumen y ya y dar como mi punto de vista.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	156-157		

Difícil	Universidad Nacional	Entonces bueno después cuando andaba en las vueltas de eso para volver a presentar el ICFES miré en el banco Popular que decía que, en el coso ese donde aparece toda la información de la Nacional y compré el formulario de aquí de la Nacional y me presenté, me presenté a la de Manizales e incluso o sea cuando uno sale del colegio la mayoría de estudiantes pues dicen que no, que pasar a la Nacional es difícil y entonces casi nadie pasa por indígena, entonces ellos optan por la opción más fácil que es solamente bueno presenten el ICFES y les va bien en el ICFES y se van a la de Caldas y pues sí la mayoría de todos los estudiantes indígenas que yo conozco, que bueno que se hayan graduado están allá en la de Caldas pues porque es más fácil de entrar.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	98-106	La creencia muestra que para los estudiantes indígenas es más fácil ingresar a la Universidad de Caldas que a la Universidad Nacional. El discurso permite ver que la dificultad se da por el hecho de ser indígenas: "que pasar a la Nacional es difícil y entonces casi nadie pasa por indígena". Además el conector de causa "por" muestra una visión negativa o de inferioridad relacionada con el término indígena: "casi nadie pasa por indígena."	articuladores lógicos
casi nadie pasa por indígena	Universidad Nacional		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
Más fácil entrar	Universidad de Caldas		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
la opción más fácil	Universidad de Caldas		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
aportarle algo a la comunidad	Universidad Nacional	** y bueno y ¿por qué lingüística, por qué te llamó la atención lingüística, por qué te presentaste a lingüística? R** bueno para empezar pues por lo que me había dicho el profesor y a mí me gusta mucho leer y todo eso, que bueno que yo era buena para escritura y todo eso. Y otra era sí , así como que mi comunidad se está perdiendo la lengua y todo eso y nadie hace algo, pues como porque quizá se mantenga viva, entonces pues sí yo me presenté fue por eso como por aportarle algo a mi comunidad, como para que la lengua esté viva.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	118-123		

taparrabos	Indígena	pues no normal porque o sea porque mi crianza no fue digamos así como indígena, indígena, incluso cuando yo apenas llegué acá y mis compañeros me preguntaban ¿de dónde?, que del Putumayo, ay por allá todo eso es selva que ustedes se visten con taparrabos, que cómo ha sido para ustedes colocarse pantalones. No por allá todo es normal, pues o sea eso de primeras pues aquí con mis compañeros y así, pero pues uno o sea en mi caso siempre nos criaron así normal como cualquier (…)	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	167 - 172	En este apartado el entrevistado expresa la vivencia de una experiencia en la que hay discriminación por parte de los compañeros de la universidad. Los otros critican la manera en la que piensan que los indígenas se visten. El entrevistado por su parte utiliza el adjetivo "normal" para decir que en su región algunas cosas, como la forma de vestir, son iguales o parecidas a las de la cultura occidental. Eso quiere decir que a ese adjetivo normal, le da un valor de normalidad con relación a nuestra visión occidental del vestido.	caracterización
normal	Indígena		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			

profesora	Universidad Nacional	y ¿tú tomaste algo aquí o de esta materia de producción y comprensión de textos? R** sí. P** y ¿cómo te fue con esa materia? R** pues es que empezando por la profesora también y no, pues sí uno se empieza como a elaborar su cuento, bueno lo que sea y la profesora, pues mi profesora ¿no? ya propia no está aquí y ella empezaba: "no es que a mí no me gusta dictar clases entonces pues ustedes cojan y miren lo que hacen ahí". Nos tocó como un tema y ya y nosotros teníamos que empezar ahí, pues prácticamente nosotros solos. P** eran solos. ¿O sea que digamos en esas materias no sentiste que avanzaste? R** no.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	199 - 205	A nivel universitario es posible ver que las necesidades no fueron suplidas por el curso de escritura que se ofreció en la Universidad. En este caso particular la profesora no tenía ningún interés por hacer que los estudiantes avanzaran en su proceso de formación en escritura académica.	caracterización
no me gusta dictar clases	Profesora de comprensión de textos.		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
miren lo que hacen	Indígena		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
nos tocó un tema	Indígena		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
nosotros solos	Indígena		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
no avanzar	Indígena		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			

yo creí que… pero no.	Universidad Nacional	R** pues yo tomé un curso, taller de oralidad y escritura, yo creí que ese curso digamos a uno le enseñaban… pues por lo menos yo con las exposiciones casi nunca me iba bien porque no sabía cómo tenía que decir esto y lo otro y entonces, yo creí que ese curso era como para eso, como para orientar a que uno escribiera bien, a que aprendiera a hacer bien las reseñas, los ensayos, todo eso. Entonces a partir de lo que nos decía este profesor (nombre de persona) yo quería como mejorar mis escritos y todo eso y yo tomé esa materia pues creyendo que ayudaba a eso, pero no, o sea terminó siendo otra cosa que como la historia de la escritura como la evolución (…)	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	191 - 198	En esta apartado, el entrevistado expresa una necesidad, una creencia y una expectativa en cuanto a lo que deberían ser los cursos de escritura en la universidad. Las palabras orientar, aprender, reseñas, ensayos, mejorar escritos, están relacionadas con las expectativas de este tipo de estudiantes hacia los cursos de escritura. Y las expresiones, "yo creí que era para...", "yo tomé esa materia creyendo que ayudaba para eso", opuestas al articulador "pero no" muestran que las creencias y las expectativas del entrevistado en este curso no fueron realmente colmadas.	caracterización
nivel de español de los indígenas	Indígena	sí o sea primero mirar cuál es el nivel del español que tienen los indígenas y partir de eso para enseñarles bien o sea que ellos se adapten bien al español acá.	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	217 - 218	Es interesante ver en esta parte del discurso que el entrevistado hace referencia a los indígenas en tercera persona. Las formas verbales y el pronombre sujeto marcan una lejanía entre el concepto indígena y la percepción del entrevistado. Vale preguntarse, ¿en este momento no se siente indígena?, ¿el entrevistado siente que está en un proceso en el que ya no es tan indígena como cuando ingresó a la universidad?	pronombres

enseñar	Universidad Nacional		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
adaptar	Universidad Nacional		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
orientar	Universidad Nacional		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
aprender	Universidad Nacional		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
mejorar mis escritos	Universidad Nacional		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
creyendo que ayudaba a eso	Universidad Nacional		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			

sentí como un poco discriminada	Universidad Nacional	Pues o sea yo no sé, pero ahora el semestre anterior creo estuve tomando la materia de problemas de la enseñanza y aprendizaje del español, con la profesora (nombre de persona) y bueno pues yo me sentí como un poco discriminada al principio por ella, porque ella había dicho que parecía que yo no entendiera y que ella creía que yo era indígena y que por eso parecía que no entendiera, que tuviera un problema con el español. Bueno pues en ese sentido pues yo creería que en el caso de los indígenas pues no todos es igual, sino que es diferente, sino que como mirar las capacidades o bueno cuáles son sus conocimientos con respecto al español y desde ahí empezar a (…)	Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R	209 - 216	Según la experiencia narrada, la profesora asume que los indígenas tienen una capacidad menor de comprensión de ciertos temas. En el discurso se utiliza el articulador de causa "y que por eso" uniendo las proposiciones "ser indígena" y " no entender" y "tener un problema con el español". Es decir, la presuposición que se puede establecer en la situación narrada es que la profesora relaciona por un conector de causa consecuencia el hecho de ser indígena con no entender y con tener problemas con el español. Habría una máxima en la creencia de la profesora del tipo, todo indígena tiene problemas con el español y todo indígena tiene problemas para entender. Esto genera una clara situación de discriminación.	articuladores lógicos
parecía que yo no entendiera	Universidad Nacional		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			
Tener problemas con el español.	Universidad Nacional		Estudiante	001_A_006_UNAL_2008_12_16_R			

Entrevista 2: 002_B_001_UNAL_2008_11_10_R Tema: escritura académica

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	categoría gramatical
sistemática	escritura académica	después llegué a la Javeriana y recuerdo que alguien precisamente evalúo después mi escritura como demasiado sistemática y racional	profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	14-15	se caracteriza la escritura académica por medio de unidades lingüísticas que modifican al término central, racional, sistemática, reflexiones, etc.	caracterización
racional	escritura académica		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	14-15		caracterización
reflexiones	ensayos	a mí por ejemplo, me gustaría como involucrarme más con la posibilidad de escribir reales ensayos, o sea ensayos más como en el sentido clásico, o sea es un escrito en donde uno va poniendo sus reflexiones en relación con, pues con diferentes asuntos que le pueden llamar a uno la atención, pero que de todas maneras puede involucrar también no sé, de algún modo escribir, escribir (no se entiende).	profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	28-32		caracterización
con la cabeza	escritura académica	Creo que era otro tipo de texto, que ahí la posibilidad de escribir coliga, mientras que ciertos tipos de textos se escriben más como con la cabeza ¿no? Y yo creo que de todas maneras, yo he trabajado más en la escritura con la cabeza,	profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	34-36		caracterización

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	categoría gramatical
planeada vs no planeada	escritura académica	porque a mí me parece, en cuanto al asunto de la escritura académica también hay algunas, digamos hay algunos autores que hablan como de esa distinción entre lo, digamos, por ejemplo entre la escritura planeada y la escritura no planeada, lo espontáneo y lo planeado, y yo pensaría que con ellos habría que comenzar muy, digamos haciendo conciencia de que la escritura no significa necesariamente, digamos escribir una cosa que de una vez, ya está en su versión final y no más, sino como hacer conciencia de que la escritura es un proceso y que puede implicar la elaboración de muchas versiones y versiones y versiones distintas y que la, digamos, que preferiblemente a mí me parece que las primeras versiones de la escritura deberían, las primeras escrituras incluso deberían, como tratar de plasmar más bien las cosas como van saliendo, muy espontáneamente y que es poco a poco que se van como corrigiendo ¿no?	profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	90-99		caracterización
planeado vs espontáneo	escritura académica		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	90-99		caracterización
no versión final	escritura académica		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	90-99		caracterización
proceso	escritura académica		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	90-99		caracterización

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	categoría gramatical
versiones y versiones	escritura académica		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	90-99		caracterización
corrigiendo	escritura académica		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	90-99	El entrevistado comprende la escritura en general y la escritura académica en particular como un proceso y eso se ve reflejada en la conjugación de los verbos que acompañan al término escritura y que sirven para definirlo. Por ejemplo encontramos en este caso corrigiendo. Es decir, el proceso se ve reflejado en la conjugación de los verbos, especialmente en la forma de los participios presentes	verbos
proceso	escritura académica	pero, hay poca conciencia de que el proceso de escritura, o mejor dicho de que la escritura de hecho es más bien un proceso que se va pensando, que implica borradores y borradores, que implica también un proceso de planeación previa al ejercicio de escritura, aunque bueno, es que, mejor dicho puede haber escritura planeada y escritura no planeada, generalmente la escritura académica es más o menos una escritura planeada, pero a mí me parece que a veces también partir de la posibilidad de que ellos escriban escritura no planeada un poco más espontánea puede ayudarlos a soltarse, ¿sí?	profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	104-111		caracterización

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	categoría gramatical
pensando	escritura académica		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	104 - 111	El entrevistado comprende la escritura en general y la escritura académica en particular como un proceso y eso se ve reflejado en la conjugación de los verbos que acompañan al término escritura y que sirven para definirlo. Por ejemplo encontramos en este caso pensando. Es decir, el proceso se ve reflejado en la conjugación de los verbos, especialmente en la forma de los participios presentes	caracterización
borradores	escritura académica		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	104 - 111		caracterización
planeada	escritura académica		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	104 - 111		caracterización

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	categoría gramatical
procesos	ensayos	Pues uno de los trabajos finales es la elaboración de un ensayo eh, pero eh, eso se, digamos ese ensayo debe involucrar ciertos procesos previos ¿no? De planeación, de delimitación de un tema, de pensar una pregunta alrededor de la cual quieren abordar, eh de pensar eventualmente, entonces unas respuestas, unas posibles hipótesis en relación con esa pregunta, de ir buscando, bueno, entonces, o unas determinadas posiciones, porque en gran medida el ensayo es la presentación de una posición en relación con una problemática, entonces la búsqueda también de diferentes tipos de argumentos que podrían ayudar a sustentar, entonces la presentación de esas versiones previas que incluso no necesariamente tienen que estar escritas en escritura lineal	profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	114 - 122		caracterización
planeación	ensayos		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	114 - 122		caracterización
delimitación	ensayos		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	114 - 122		caracterización
pregunta	ensayos		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	114 - 122		caracterización
respuestas	ensayos		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	114 - 122		caracterización

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	categoría gramatical
hipótesis	ensayos		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	114 - 122		caracterización
posiciones	ensayos		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	114 - 122		caracterización
presentación de una posición	ensayos		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	114 - 122		caracterización
problemática	ensayos		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	114 - 122		caracterización
argumentos	ensayos		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	114 - 122		caracterización
sustentar	ensayos		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	114 - 122		caracterización
versiones	ensayos		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	114 - 122		caracterización
evaluación	escritura académica	eh eso debe ser parte de la evaluación también y es más bien como el proceso, digamos como los saltos que va dando el estudiante de unos borradores a otros o de unas versiones a otras lo que se va teniendo también en cuenta para la evaluación	profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	123 - 126		caracterización
proceso	escritura académica		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	123 - 126		caracterización

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	categoría gramatical
saltos que va dando	escritura académica		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	123 - 126	Es importante resaltar la insistencia que hace el entrevistado sobre la escritura como proceso. Los verbos están conjugados en formas continúas, lo que demuestra esa idea de progresión o de proceso	verbos
se va teniendo en cuenta	escritura académica		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	123 - 126	Es importante resaltar la insistencia que hace el entrevistado sobre la escritura como proceso. Los verbos están conjugados en formas continúas, lo que demuestra esa idea de progresión o de proceso	verbos
proceso	escritura académica	me parece que eso les ayuda eh, a darse cuenta de que precisamente, el proceso de escritura es eso, es un proceso, y que no es simplemente, entregar una cosa del día… hacer un escrito el día anterior y entregarlo al día siguiente para el profesor, sino que eso es todo un proceso que implica, que implica cosas previas trabajo previo, ellos se van haciendo más conscientes de criterios que se pueden utilizar para mejorar la propia escritura de los compañeros, a mí me parece que ese ejercicio es importante para la… evaluación, es la posibilidad de que ellos se evalúen,	profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	133 - 139		caracterización

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	categoría gramatical
proceso	escritura académica		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	133 - 139		caracterización
no día anterior	escritura académica		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	133 - 139		caracterización
proceso	escritura académica		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	133 - 139		caracterización
implica trabajo	escritura académica		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	133 - 139		caracterización
implica cosas previas	escritura académica		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	133 - 139		caracterización

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	categoría gramatical
permita ser consciente	escritura académica	¿Cómo la describirías, qué es esa escritura, qué es la escritura académica? P: no sé pienso más bien en lo que debería ser, digamos en términos pedagógicos debería ser una escritura que haga, digamos, que permita que los estudiantes sean conscientes de que es un proceso ¿no? Como que es un proceso de trabajo, eh que involucra como varias etapas ¿no? Uh, y bueno pues se supone que es la, es la… es la escritura que le permite a uno participar de las comunidades académicas, que le permite ponerse en contacto con otros ¿no? Que le permite también conocer el trabajo de otros porque también escribir implica leer, eh y pues obviamente es una escritura que… debe también involucrar diferentes actividades cognitivas ¿no? Pero también la posibilidad de reflexionar de cuestionar e incluso de pensarse a sí mismo, uno como… es que a mí me parece que en este momento uno sí es como importante la escritura en relación como con la persona ¿no? Como quién es cada uno ¿no? Y como de alguna manera queda puesto allí ¿no? En lo que, en lo que produce	profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	140 - 150		caracterización
de un proceso			profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	140 - 150		caracterización
trabajo			profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	140 - 150		caracterización

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	categoría gramatical
varias etapas			profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	140 - 150		caracterización
permite participar en comunidades académicas			profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	140 - 150		caracterización
permite contacto con otros			profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	140 - 150		caracterización
permite conocer el trabajo de otros			profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	140 - 150		caracterización
actividades cognitivas			profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	140 - 150		caracterización
reflexionar			profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	140 - 150		caracterización
cuestionar			profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	140 - 150		caracterización

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	categoría gramatical
pensarse			profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	140 - 150		caracterización
produce			profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	140 - 150		caracterización

Entrevista 2: 002_B_001_UNAL_2008_11_10_R Tema: Otra Escritura

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	categoría gramatical

resúmenes	otra escritura	eh, pues yo que podría decir, en general, en el bachillerato fue como bastante regular porque, pues ahí básicamente lo que se hacía, lo que uno hacía era como resúmenes, más que todo ahí, como de corte y pegue de los libros, o sea mucho trabajo ahí de transcripción y copie, eh por ahí hace poco me di cuenta, que por ahí publicaron a través del facebook una cosa que yo había escrito en el bachillerato, para el periódico escolar, pero entonces siento que pues evaluando la escritura de esa época era muy redundante, eh aunque bueno de todas maneras eso era como salido del corazón, digamos era como una escritura un poco salida del corazón sí.	profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	1-7	En este partado se define la escritura no académica, los términos que se le asocian están relacionados con la transcripción y con los sentimientos. Veremos más adelante que este entrevistado hace una comparación fuerte entre la escritura académica, como una escritura racional, argumentativa, y otro tipo de escritura relacionada más con los sentimientos, y la expresividad	caracterización
corte y pegue	otra escritura			002_B_001_UNAL_2008_11_10_R			
transcripción	otra escritura			002_B_001_UNAL_2008_11_10_R			
salido del corazón	otra escritura			002_B_001_UNAL_2008_11_10_R			

reflexiones íntimas	otra escritura	pero por ejemplo, eh y eso si es una cosa ahí completamente personal, yo escribo mucho para mí mismo, por ejemplo, yo llevo mi diario y digamos, yo escribo como reflexiones así muy intimas ¿no? Y esas cosas yo si creo que las escribo muy es con el corazón ¿no? Entonces, a mí me gustaría de pronto, darme la posibilidad de escribir ensayos pero que no sé de pronto que puedan involucrar la fusión un poquito más de la cabeza y el corazón.		002_B_001_UNAL_2008_11_10_R			
con el corazón	otra escritura			002_B_001_UNAL_2008_11_10_R			
narración	otra escritura	, y es que pues como yo dedicaba exclusivamente al asunto del texto argumentativo pues de todas maneras yo no sé, si con ellos había que comenzar de la misma manera porque…eh… pues de todas maneras los estudiantes indígenas eh… a veces tienen muchas más …digamos experiencias, es como con la narración, con la oralidad…	68-71	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	68-71	Se asocia la narración y la oralidad a este otro tipo de escritura, se presupone que el texto oral no es tan argumentativo o tan académico como el texto escrito	
oralidad				002_B_001_UNAL_2008_11_10_R			

Entrevista 2: 002_B_001_UNAL_2008_11_10_R Tema: Lenguas

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	categoría gramatical
supuestamente bilingüe	Wayuu	y por ejemplo en el caso de los Wayuu yo estuve en un municipio de la Barrancas en la Guajira en un colegio que supuestamente era bilingüe y a mí me sorprendía como supuestamente dizque bilingüe pero realmente el trabajo bilingüe en realidad como que no lo había mucho, solamente los estudiantes debían tomar unos cursos de lengua Wayuu, esa es una de las regiones donde la lengua Wayuu prácticamente se está perdiendo ¿no? y pues lo que es dominante es la lengua, el español ¿no?	profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	154 - 159	hay dos adverbios que marcan la posición del entrevistado frente a esa realidad que es un colegio bilingüe en la Guajira: dizque y supuestamente. El empleo de estas dos marcas nos permite ver que en la realidad estos colegios no podrían llamarse bilingües	adverbio
dizque bilingüe	Wayuu		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	154 - 159		caracterización
realmente no había mucho	Wayuu		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	154 - 159		caracterización
solamente unos cursos	Wayuu		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	154 - 159		caracterización

se está perdiendo	Wayuu		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	154 - 159	De nuevo un verbo como "perderse" está asociado a una lengua indígena, la conjugación en una forma continua presente, marca un proceso que sucede en el momento de habla del locutor. Este verbo es una constante cuando se trata de caracterizar las lenguas indígenas (ver lo que sucede en otras entrevistas)	verbos
dominante	español		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	154 - 159		caracterización
revitalización	Nasayube	en el Cauca hay mucha más conciencia acerca de la importancia que su lengua tiene y que la revitalización de su lengua tiene, eh digamos como una marca para dejar clara su identidad cultural ¿no? También estuve en una región en donde la lengua se ha perdido muchísimo, desafortunadamente, gracias a la escuela porque, o sea encontré cosas como, no sé, hace treinta años o cuarenta años, los maestros les decían que su lengua nativa, el Nasayube era la lengua hasta del demonio, cosas por el estilo para que la dejaran de hablar, aunque curiosamente, por ejemplo,	profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	171 - 177		

perdido muchísimo	Nasayube		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	171 - 177	El adverbio sirve para reforzar la idea de la pérdida de la lengua. Se trata de un intensificador que sirve para mostrar la fuerza con la que el proceso ha venido teniendo lugar.	adverbio
se ha perdido	Nasayube		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	171 - 177	El verbo perder aparece en la forma de un presente anterior. Esta forma marca un proceso que tuvo un inicio en elpasado y que toca la línea del presente. Vemos que es la forma típica del verbo perder asociado a una lengua indígena. Marca proceso actual	verbos
pérdida = escuela	Nasayube		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	171 - 177		caracterización
demonio	Nasayube		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	171 - 177		caracterización
retomando	Nasayube	entonces, los maestros de allí, por ejemplo, sí están, el grupo de maestros que perdió la lengua cuando empezó a ir a la escuela, la están retomando, están haciendo cursos con personas que, con otros maestros que sí la manejan eh, y yo a ellos les decía que me parece muy interesante que precisamente, las clases que hacen son como muy conversadas, o sea en términos de …	profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	183 - 187	Verbo en forma contínua= proceso	verbos

haciendo cursos	Nasayube		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R		Verbo en forma contínua= proceso	

Entrevista 2: 002_B_001_UNAL_2008_11_10_R Tema: Aprendizaje Escritura

Términos asociados	**Supra término**	**Cita completa**	**Entrevistado**	**Entrevista**	**Línea**	**Análisis Lingüístico**	**categoría gramatical**
con estudiantes indígenas	cursos	P: Uh… pues mira …yo, básicamente estudiantes indígenas sólo he tenido en estos cursos aún…y yo creo que si tuviera nuevamente la oportunidad de trabajar con ellos, trabajaría de manera muy distinta, porque cuando yo llegue acá de todas maneras…o los primeros cursos que yo dicte al respecto eran cursos orientados exclusivamente hacia la escritura de argumentación o sea texto argumentativo,	profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	43-47	Es importante notar la conjugación del verbo en condicional, esto nos lleva a pensar que más adelante hablará de la forma como deberían ser esos cursos. Parece que su relación con esa realidad que es el curso hoy la ve de una manera diferente. Se trata de los cursos en los que tuvo estudiantes indígenas	verbos
trabajaría de manera distinta			profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	43-47		

corrigiendo	estudiante indígena	pero recuerdo alguna vez que yo hice una actividad eh… corrigiendo un texto de este estudiante y un compañero de él me llamó la atención sobre el hecho de que no le parecía eso como adecuado, porque precisamente era un estudiante indígena que, pues él sentía que estaba como…digamos que merecería un trato como distinto y que podría sentirse mal con esa corrección que se hacía delante de todo el curso	profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	51-56	Esta cita es interesante. Por una parte se presenta en discurso indirecto libre la ideología del compañero de clase del estudiante indígena. El compañero considera que el otro estudiante merece un trato distinto porque era un estudiante indígena.	
no adecuado	estudiante indígena		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	51-56		
porque era indígena	estudiante indígena		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	51-56	El compañero considera que el estudiante merecería un trato distinto por ser indígena. Hay un conector de causa que presenta de todas maneras una cierta tensión frente a la manera de considerar a los indígenas, hay que tratarlos distinto porque son indígenas. Realmente es esto lo que debería pasar?	articulador lógico

merecería	estudiante indígena		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	51-56	En cuanto al verbo empleado hay que hacer también una anotación. En primer lugar se trata del verbo "merecer". Este verbo hace pensar en lago que uno gana por un derecho o como resultado de un esfuerzo que uno realizó. EL RAE lo define como : Dicho de una persona: Hacerse digna de premio o de castigo. Bueno pues resulta que según esta visión el estudiante "merece" un trato diferente al de todos los demás, y esto por el hecho de ser indígena. Parece que hay una relación lógica rara o al menos construida sobre unos presupuestos ilógicos. No es en realidad por el hecho de ser indígena que una persona merecería ser tratado de una manera diferente.	verbos
trato distinto	estudiante indígena		profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	51-56	Se le está asociando al estudiante indígena, el término trato distinto. Como vimos anteriormente se establece una relación de causa que se puede representar así: indígena = trato distinto	caracterización

sería importante	sería	a mí me sorprendía mucho que los profesores de español allá, pues casi no sabían nada de lo que era el Wayuu, de lo que eran sus costumbres, de lo que era la misma lengua, eh entonces, no sé a mí me parece que una cosa importante sería precisamente esa, que a través de la escritura la gente pueda hablar de lo que es su cultura, de lo que son… de lo que es su comida, de la forma como ellos se visten, de cuáles son sus costumbres y esa puede ser una manera como de ir dejando reflejado en lo que ellos escriben lo que ellos, lo que ellos son ¿no? Y pueden resultar escribiendo cosas muy interesantes y a través de las cuales uno como docente también va aprendiendo mucho ¿no?	profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	163 - 170	De nuevo, el verbo en condicional: sería, sirve en este caso para presentar los consejos para los cursos de lengua en la comunidad en la Guajira. Este verbo modifica el resto de la oración: poder hablar, presentar su cultura, ser, costumbres. Bueno esto quiere decir que en la realidad actual los cursos de español no sirven para eso, y **sería** importante que sirvieran para eso. el empleo del condicional es el encargado de mostrar esos matices que permiten diferenciar entre la realidad percibida y la realidad potencial.	verbos
poder hablar			profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	163 - 170		verbos
cultura			profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	163 - 170		verbos
son			profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	163 - 170		verbos
costumbres			profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	163 - 170		verbos

interferencias	cursos	uno lo que empieza a notar es que hay interferencias entre la lengua materna y el español, no cierto, y entonces uno debería poder en la medida de lo posible dar explicaciones de esas interferencias, pero para poder dar esas explicaciones adecuadamente, habría que manejar como elementos mínimos de la gramática de la lengua de ellos ¿no?	profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R	197 - 201		caracterización
habría que manejar gramática			profesor	002_B_001_UNAL_2008_11_10_R		De nuevo, el verbo en condicional: sería, sirve en este caso para presentar los consejos para los cursos de lengua en la comunidad en la Guajira. Los profesores de la Universidad deberían manejar la gramática de la lengua indígena para poder identificar y explicar las interferencias entre lenguas.	verbos

Entrevista 3: 003_C_001_UNAL_2008_11_10 Tema: escritura académica

Términos asociados	**Supra término**	**Cita completa**	**Entrevistado**	**Entrevista**	**Línea**	**Análisis Lingüístico**	**categoría gramatical**
faltó aprender	texto argumentativo	De todos modos lo que faltó de pronto un poquito fue esa parte de aprender argumentación para escribir pues textos argumentativos (no se entiende). I** (no se entiende) después lo que pasó. OK P** exacto, entonces faltó de pronto información en cuanto a escribir textos más complejos, entonces ya llegando a la universidad pues ya uno se enfrenta a tener que, en realidad otro tipo de textos y entonces ya es un proceso de pronto más lento porque ya le tocaba a uno hacer más investigación, un poquito más de esfuerzo.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_10	21-26	En este caso se hace una comparación entre el proceso de aprendizaje general de la lengua extranjera (español) y el aprendizaje de la escritura de textos argumentativos. Es interesante ver que entre las líneas 2 y 17, los términos que caracterizan el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera son positivos (fácil, rápido, no dificultades), pero en el momento de presentar el proceso de aprendizaje de la escritura argumentativa los términos cambian por proceso lento, faltó aprender, etc. En términos generales, se está presentando el proceso de aprendizaje de la escritura académica (en este caso particular de los textos argumentativos) como un proceso complejo incluso para una persona que aprendió fácilmente el español como lengua extranjera.	caracterización

faltó información	texto argumentativo	De todos modos lo que faltó de pronto un poquito fue esa parte de aprender argumentación para escribir pues textos argumentativos (no se entiende). I** (no se entiende) después lo que pasó. OK P** exacto, entonces faltó de pronto información en cuanto a escribir textos más complejos, entonces ya llegando a la universidad pues ya uno se enfrenta a tener que, en realidad otro tipo de textos y entonces ya es un proceso de pronto más lento porque ya le tocaba a uno hacer más investigación, un poquito más de esfuerzo.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_11	21-26		caracterización
textos más complejos	texto argumentativo	De todos modos lo que faltó de pronto un poquito fue esa parte de aprender argumentación para escribir pues textos argumentativos (no se entiende). I** (no se entiende) después lo que pasó. OK P** exacto, entonces faltó de pronto información en cuanto a escribir textos más complejos, entonces ya llegando a la universidad pues ya uno se enfrenta a tener que, en realidad otro tipo de textos y entonces ya es un proceso de pronto más lento porque ya le tocaba a uno hacer más investigación, un poquito más de esfuerzo.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_12	21-26		caracterización

otro tipo de textos	texto argumentativo	De todos modos lo que faltó de pronto un poquito fue esa parte de aprender argumentación para escribir pues textos argumentativos (no se entiende). I** (no se entiende) después lo que pasó. OK P** exacto, entonces faltó de pronto información en cuanto a escribir textos más complejos, entonces ya llegando a la universidad pues ya uno se enfrenta a tener que, en realidad otro tipo de textos y entonces ya es un proceso de pronto más lento porque ya le tocaba a uno hacer más investigación, un poquito más de esfuerzo.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_13	21-26		caracterización
proceso lento	texto argumentativo	De todos modos lo que faltó de pronto un poquito fue esa parte de aprender argumentación para escribir pues textos argumentativos (no se entiende). I** (no se entiende) después lo que pasó. OK P** exacto, entonces faltó de pronto información en cuanto a escribir textos más complejos, entonces ya llegando a la universidad pues ya uno se enfrenta a tener que, en realidad otro tipo de textos y entonces ya es un proceso de pronto más lento porque ya le tocaba a uno hacer más investigación, un poquito más de esfuerzo.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_14	21-26		caracterización

investigación	texto argumentativo	De todos modos lo que faltó de pronto un poquito fue esa parte de aprender argumentación para escribir pues textos argumentativos (no se entiende). I** (no se entiende) después lo que pasó. OK P** exacto, entonces faltó de pronto información en cuanto a escribir textos más complejos, entonces ya llegando a la universidad pues ya uno se enfrenta a tener que, en realidad otro tipo de textos y entonces ya es un proceso de pronto más lento porque ya le tocaba a uno hacer más investigación, un poquito más de esfuerzo.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_15	21-26		caracterización
esfuerzo	texto argumentativo	De todos modos lo que faltó de pronto un poquito fue esa parte de aprender argumentación para escribir pues textos argumentativos (no se entiende). I** (no se entiende) después lo que pasó. OK P** exacto, entonces faltó de pronto información en cuanto a escribir textos más complejos, entonces ya llegando a la universidad pues ya uno se enfrenta a tener que, en realidad otro tipo de textos y entonces ya es un proceso de pronto más lento porque ya le tocaba a uno hacer más investigación, un poquito más de esfuerzo.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_16	21-26		caracterización

desarrollar temas	texto argumentativo	pues en el colegio básicamente, pues textos por decirlo así no, eran más que todo talleres conteste aquí, conteste allá, entonces esa clase de textos o respuestas no le dan a uno como esa oportunidad de desarrollar temas, de escribir, de argumentar (no se entiende) entonces de pronto era algo de leer y como una comprensión.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_10	38-41	Claramente se presenta una comparación entre lo que se comprende por al escritura argumentativa y otro tipo de escritura que en este caos se representa por medio de la palabra "talleres". Esta otra escritura está relacionada con la comprensión de textos y se define por la negación con relación a la escritura académica: "no le dan a uno como esa oportunidad de desarrollar temas, de escribir, de argumentar"	caracterización
escribir	texto argumentativo	pues en el colegio básicamente, pues textos por decirlo así no, eran más que todo talleres conteste aquí, conteste allá, entonces esa clase de textos o respuestas no le dan a uno como esa oportunidad de desarrollar temas, de escribir, de argumentar (no se entiende) entonces de pronto era algo de leer y como una comprensión.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_18	38-41		caracterización
argumentar	texto argumentativo	pues en el colegio básicamente, pues textos por decirlo así no, eran más que todo talleres conteste aquí, conteste allá, entonces esa clase de textos o respuestas no le dan a uno como esa oportunidad de desarrollar temas, de escribir, de argumentar (no se entiende) entonces de pronto era algo de leer y como una comprensión.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_19	38-41		caracterización
trabajo	texto argumentativo	, y a uno no se le incitaba a argumentar de manera escrita. Ya en la universidad tuve la oportunidad de hacerlo y aunque me tomó un poquito más de trabajo pero sí aprendí.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_20	62-63		caracterización

soporten	argumentar	¿cuáles fueron esas dificultades que tuviste especialmente los dos primeros semestres? P** bueno para argumentar, eso me salió (no se entiende), entonces el hecho de por decirlo así plasmar esas ideas que soporten eso y buscar información porque obviamente para argumentar uno tiene que tener una fuente confiable y pues también el hecho de (no se entiende), los conectores, todo este proceso, depronto uno escribía y salía una oración largota. Pero entonces el hecho de la puntuación, los conectores, dividirlos por párrafos, buscar información que soporte la tesis y todas esas cosas. Entonces esas fueron algunas de las (no se entiende) o de las cosas que logré mejorar en el proceso de la materia.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_21	70-76	Se caracteriza la escritura académica y argumentativa por medio de lexemas que modifican al término central "argumentar". En términos generales se habla de la parte formal de la escritura: puntuación, división en párrafos, etc. Por otra parte se caracteriza por el soporte de una tesis.	caracterización
buscar información	argumentar	¿Cuáles fueron esas dificultades que tuviste especialmente los dos primeros semestres? P** bueno para argumentar, eso me salió (no se entiende), entonces el hecho de por decirlo así plasmar esas ideas que soporten eso y buscar información porque obviamente para argumentar uno tiene que tener una fuente confiable y pues también el hecho de (no se entiende), los conectores, todo este proceso, de pronto uno escribía y salía una oración largota. Pero entonces el hecho de la puntuación, los conectores, dividirlos por párrafos, buscar información que soporte la tesis y todas esas cosas. Entonces esas fueron algunas de las (no se entiende) o de las cosas que logré mejorar en el proceso de la materia.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_22	70-76		caracterización

conectores	argumentar	¿Cuáles fueron esas dificultades que tuviste especialmente los dos primeros semestres? P** bueno para argumentar, eso me salió (no se entiende), entonces el hecho de por decirlo así plasmar esas ideas que soporten eso y buscar información porque obviamente para argumentar uno tiene que tener una fuente confiable y pues también el hecho de (no se entiende), los conectores, todo este proceso, depronto uno escribía y salía una oración largota. Pero entonces el hecho de la puntuación, los conectores, dividirlos por párrafos, buscar información que soporte la tesis y todas esas cosas. Entonces esas fueron algunas de las (no se entiende) o de las cosas que logré mejorar en el proceso de la materia.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_23	70-76		caracterización
oración largota	argumentar	¿Cuáles fueron esas dificultades que tuviste especialmente los dos primeros semestres? P** bueno para argumentar, eso me salió (no se entiende), entonces el hecho de por decirlo así plasmar esas ideas que soporten eso y buscar información porque obviamente para argumentar uno tiene que tener una fuente confiable y pues también el hecho de (no se entiende), los conectores, todo este proceso, de pronto uno escribía y salía una oración largota. Pero entonces el hecho de la puntuación, los conectores, dividirlos por párrafos, buscar información que soporte la tesis y todas esas cosas. Entonces esas fueron algunas de las (no se entiende) o de las cosas que logré mejorar en el proceso de la materia.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_24	70-76		caracterización

puntuación	argumentar	¿cuáles fueron esas dificultades que tuviste especialmente los dos primeros semestres? P** bueno para argumentar, eso me salió (no se entiende), entonces el hecho de por decirlo así plasmar esas ideas que soporten eso y buscar información porque obviamente para argumentar uno tiene que tener una fuente confiable y pues también el hecho de (no se entiende), los conectores, todo este proceso, de pronto uno escribía y salía una oración largota. Pero entonces el hecho de la puntuación, los conectores, dividirlos por párrafos, buscar información que soporte la tesis y todas esas cosas. Entonces esas fueron algunas de las (no se entiende) o de las cosas que logré mejorar en el proceso de la materia.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_25	70-76		caracterización
párrafos	argumentar	¿Cuáles fueron esas dificultades que tuviste especialmente los dos primeros semestres? P** bueno para argumentar, eso me salió (no se entiende), entonces el hecho de por decirlo así plasmar esas ideas que soporten eso y buscar información porque obviamente para argumentar uno tiene que tener una fuente confiable y pues también el hecho de (no se entiende), los conectores, todo este proceso, de pronto uno escribía y salía una oración largota. Pero entonces el hecho de la puntuación, los conectores, dividirlos por párrafos, buscar información que soporte la tesis y todas esas cosas. Entonces esas fueron algunas de las (no se entiende) o de las cosas que logré mejorar en el proceso de la materia.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_26	70-76		caracterización

soporte la tesis	argumentar	¿Cuáles fueron esas dificultades que tuviste especialmente los dos primeros semestres? P** bueno para argumentar, eso me salió (no se entiende), entonces el hecho de por decirlo así plasmar esas ideas que soporten eso y buscar información porque obviamente para argumentar uno tiene que tener una fuente confiable y pues también el hecho de (no se entiende), los conectores, todo este proceso, de pronto uno escribía y salía una oración largota. Pero entonces el hecho de la puntuación, los conectores, dividirlos por párrafos, buscar información que soporte la tesis y todas esas cosas. Entonces esas fueron algunas de las (no se entiende) o de las cosas que logré mejorar en el proceso de la materia.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_27	70-76		caracterización

Entrevista 3: 003_C_001_UNAL_2008_11_10 Tema: otra escritura

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	categoría gramatical
conteste aquí	talleres	pues en el colegio básicamente, pues textos por decirlo así no, eran más que todo talleres conteste aquí, conteste allá, entonces esa clase de textos o respuestas no le dan a uno como esa oportunidad de desarrollar temas, de escribir, de argumentar (no se entiende) entonces de pronto era algo de leer y como una comprensión.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_10	38-41	Claramente se presenta una comparación entre lo que se comprende por al escritura argumentativa y otro tipo de escritura que en este caos se representa por medio de la palabra "talleres". Esta otra escritura está relacionada con la comprensión de textos y se define por la negación con relación a la escritura académica: "no le dan a uno como esa oportunidad de desarrollar temas, de escribir, de argumentar"	caracterización
leer y comprensión	talleres	pues en el colegio básicamente, pues textos por decirlo así no, eran más que todo talleres conteste aquí, conteste allá, entonces esa clase de textos o respuestas no le dan a uno como esa oportunidad de desarrollar temas, de escribir, de argumentar (no se entiende) entonces de pronto era algo de leer y como una comprensión.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_11	38-41		caracterización
no oportunidad de desarrollar temas	talleres	pues en el colegio básicamente, pues textos por decirlo así no, eran más que todo talleres conteste aquí, conteste allá, entonces esa clase de textos o respuestas no le dan a uno como esa oportunidad de desarrollar temas, de escribir, de argumentar (no se entiende) entonces de pronto era algo de leer y como una comprensión.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_12	38-41		caracterización

no escribir	talleres	pues en el colegio básicamente, pues textos por decirlo así no, eran más que todo talleres conteste aquí, conteste allá, entonces esa clase de textos o respuestas no le dan a uno como esa oportunidad de desarrollar temas, de escribir, de argumentar (no se entiende) entonces de pronto era algo de leer y como una comprensión.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_13	38-41		caracterización
no argumentar	talleres	pues en el colegio básicamente, pues textos por decirlo así no, eran más que todo talleres conteste aquí, conteste allá, entonces esa clase de textos o respuestas no le dan a uno como esa oportunidad de desarrollar temas, de escribir, de argumentar (no se entiende) entonces de pronto era algo de leer y como una comprensión.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_14	38-41		caracterización

Entrevista 3: 003_C_001_UNAL_2008_11_10 Tema: Lenguas

Términos asociados	**Supra término**	**Cita completa**	**Entrevistado**	**Entrevista**	**Línea**	**Análisis Lingüístico**	**categoría gramatical**
fácil	español	Resulta que para mí fue muy fácil, muy fácil de pronto aprender español, el proceso de estar en el colegio de leer (no se entiende) porque no muchos isleños o no todos por decirlo así logran tener un proceso de aprendizaje del español tan rápido y sobre todo de producción tanto escrita como oral.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_10	2-6	En este punto es interesante ver el contraste que hace entre su propio proceso de aprendizaje frente al proceso "normal" o esperado de los demás isleños. Su proceso es caracterizado como fácil o rápido, pero inmediatamente es comparado con un proceso que se esperaría lento y difícil.	caracterización
rápido	español	Resulta que para mí fue muy fácil, muy fácil de pronto aprender español, el proceso de estar en el colegio de leer (no se entiende) porque no muchos isleños o no todos por decirlo así logran tener un proceso de aprendizaje del español tan rápido y sobre todo de producción tanto escrita como oral.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_11	2-6		caracterización

no barrio nativo	español	Yo no crecí en un barrio por decirlo así nativo, yo me crié en el centro, entonces el lugar donde yo vivía, la escuela donde asistía también tuvo mucho que ver, de pronto no había esa población raizal de estudiantes como uno encuentra en los colegios de barrios como San Luis y la Loma.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_12	8-11	El entrevistado expresa una representación que tiene acerca del aprendizaje del español, para él el hecho de crecer en un barrio no nativo es una ventaja para el aprendizaje de la lengua española. Es decir, su proceso de aprendizaje fue facilitado por el hecho de no haber crecido en un contexto raizal.	caracterización
no población raizal	español	Yo no crecí en un barrio por decirlo así nativo, yo me crié en el centro, entonces el lugar donde yo vivía, la escuela donde asistía también tuvo mucho que ver, de pronto no había esa población raizal de estudiantes como uno encuentra en los colegios de barrios como San Luis y la Loma.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_13	8-11		caracterización
no dificultades	español	Mi papá aunque él es de acá, él fue criado en Cartagena y también contribuyó mucho a eso, entonces por decirlo así yo estaba rodeada, aunque mi lengua materna es el creole, pero yo estaba rodeada de hablantes de español por influencia del español. Entonces fue un proceso que pues no tuvo muchas dificultades, por decirlo así fue muy fácil sobre todo a mí me encantaba leer y me encanta leer todavía. La mayoría de la literatura que leía pues era en español.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_14	12-17	Se sigue caracterizando la relación que tiene el entrevistado con la lengua española como segunda lengua. Se insiste en que el proceso fue fácil, más fácil de lo esperado y se presentan las posibles causas de este hecho. Es importante resaltar el hecho de que el entrevistado muestra su caso como un caso excepcional y por esta razón insiste en las posibles causas: no barrio de raizales, no barrio nativo, rodeada de hablantes de español, rodeada de libros en español, padre hablante de español.	caracterización

fácil	español	Mi papá aunque él es de acá, él fue criado en Cartagena y también contribuyó mucho a eso, entonces por decirlo así yo estaba rodeada, aunque mi lengua materna es el creole, pero yo estaba rodeada de hablantes de español por influencia del español. Entonces fue un proceso que pues no tuvo muchas dificultades, por decirlo así fue muy fácil sobre todo a mí me encantaba leer y me encanta leer todavía. La mayoría de la literatura que leía pues era en español.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_15	12-17		caracterización
lengua materna	creole	Mi papá aunque él es de acá, él fue criado en Cartagena y también contribuyó mucho a eso, entonces por decirlo así yo estaba rodeada, aunque mi lengua materna es el creole, pero yo estaba rodeada de hablantes de español por influencia del español. Entonces fue un proceso que pues no tuvo muchas dificultades, por decirlo así fue muy fácil sobre todo a mí me encantaba leer y me encanta leer todavía. La mayoría de la literatura que leía pues era en español.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_16	12-17		caracterización
bien	español	y ¿cómo te fue en ese examen?, entendido pues como uno que está en español, ¿cómo te fue, cómo te sentiste? P** no, muy bien o sea, pues entendí todo, me fue muy bien en el examen, pasé el examen que por lo general los exámenes en las universidades públicas son, pues no todo mundo llega a pasar en la universidad. Pero comprendí de qué trataba el examen o sea para mí fue (no se entiende).	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_17	28-31	Esta cita permite ver dos puntos importantes. En primer lugar se caracteriza el examen presentado en español lengua extranjera como fácil por el nivel de lengua que ha expresado tener el entrevistado. En segundo lugar, hay una representación frente al hecho de ingresar a la universidad. (Ver aprendizaje escritura)	caracterización

entendí	español		Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_18	28-31		caracterización
tiende a hablar peor	creole	P**De hecho una problemática que se ha asentado y es que para mí, la mayoría de la conciencia lingüística, la mayoría de la población es joven, tiende a hablar peor, su lengua materna. Ellos hablan yo diría cincuenta por ciento español y creole, porque están influenciados por todas partes, porque (no se entiende) está por todas partes y de hecho también en los colegios donde son bilingües la mayoría de la instrucción que se da es en español. Esto se debe a múltiples factores, por ejemplo, la falta de materiales en inglés, el hecho de que no todos los profesores son bilingües, pues son algunos factores conjuntos que se ven sobre esta problemática.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_19	98-105	En esta frase es importante observar dos puntos. El entrevistado parte del hecho de que los usuarios hablan mal el creole y que cada vez lo hablan más mal, de hecho por esto emplea la frase "hablar peor".	caracterización
hablar peor	creole		Profesor-Bilingüe		98-105	El verbo hablar se ve acompañado del adverbio peor, lo que modifica a su vez a la lengua creole.	verbos
influenciados	creole		Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_20	98-105		caracterización
lengua materna	creole		Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_21	98-105		caracterización
falta de materiales	creole		Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_22	98-105	En este caso se denuncia por parte del entrevistado una situación en la que la lengua creole se pierde, "se habla cada vez peor" por falta de materiales físicos y humanos para la enseñanza y el mantenimiento de la lengua.	caracterización

no todos los profesores son bilingües	creole		Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_23	98-105	En este caso se denuncia por parte del entrevistado una situación en la que la lengua creole se pierde, "se habla cada vez peor" por falta de materiales físicos y humanos para la enseñanza y el mantenimiento de la lengua.	caracterización
			Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_24	98-105		

Entrevista 3: 003_C_001_UNAL_2008_11_10 Tema: Aprendizaje de Escritura

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	categoría gramatical
bueno	proceso	I** Antes de entrar a la universidad, ¿cómo te iba con esa parte escrita, en el colegio?, ¿cómo fue esa experiencia de la escritura en el colegio? P** el proceso fue muy bueno, sin embargo (no se entiende) hablo de muy bueno porque de pronto no tenía esa interferencia de otra lengua al escribir y por ejemplo me iba muy bien en español, pues podía escribir oraciones que tenían coherencia, cohesión, y entonces digo que no hubo dificultad con ese proceso. De todos modos lo que faltó de pronto un poquito fue esa parte de aprender argumentación para escribir pues textos argumentativos (no se entiende).	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_10	18-22	Está caracterizando su proceso de aprendizaje de la escritura en lengua extranjera como un proceso "fluido" los términos que se asocian son positivos. Sin embargo, al final de la cita hace una salvedad frente a la falta de práctica o de entrenamiento para redactar textos argumentativos.	caracterización
no interferencia de otra lengua	proceso		Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_11			caracterización
bien	proceso		Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_12			caracterización
no dificultad	proceso		Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_13			caracterización

	examen universidad	y ¿cómo te fue en ese examen?, entendido pues como uno que está en español, ¿cómo te fue, cómo te sentiste? P** no, muy bien o sea, pues entendí todo, me fue muy bien en el examen, pasé el examen que por lo general los exámenes en las universidades públicas son, pues no todo mundo llega a pasar en la universidad. Pero comprendí de qué trataba el examen o sea para mí fue (no se entiende).	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_14	28-31	El examen de la universidad es caracterizado positivamente, al entrevistado le fue bien en este examen a pesar de eser presentado en español como lengua extranjera, sabemos que su nivel en español es alto. Hay una representación frente al hecho de ingresar a la Universidad pública: "No todo el mundo llega a ingresar allá".	
no todo mundo llega a pasar	universidad		Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_15			
bien	colegio	Exactamente, pero en cuanto a las materias que tenían pues alguna relación con tener que leer mucho, analizar textos pues siempre me iba bien, no tenía ningún problema.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_16	36-37	El entrevistado no expresa dificultad frente a las materias que, en el colegio, le exigían leer o escribir en español y por esta razón el proceso se caracteriza positivamente	
no tenía ningún problema	colegio		Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_17			

talleres	colegio	pues en el colegio básicamente, pues textos por decirlo así no, eran más que todo talleres conteste aquí, conteste allá, entonces esa clase de textos o respuestas no le dan a uno como esa oportunidad de desarrollar temas, de escribir, de argumentar (no se entiende) entonces de pronto era algo de leer y como una comprensión.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_18			
no argumentación	colegio		Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_19			
tiene que ver	universidad	Cuando llegué a la universidad en la carrera uno tiene que ver lengua materna, todo lo que tiene que ver con componer diferentes tipos de textos, ensayos, argumentar.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_20	54-55	El verbo tener expresa una obligación, y no una elección libre del entrevistado	Verbos
trabajo	universidad	... y a uno no se le incitaba a argumentar de manera escrita. Ya en la universidad tuve la oportunidad de hacerlo y aunque me tomó un poquito más de trabajo pero sí aprendí.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_21	62-63		

comprensión	universidad	por lo general más que todo parte de trabajos era comprensión, mucha investigación, o sea tratábamos de escribir bastante y también nos iba muy bien porque de hecho que teníamos las herramientas que ya nos había dado el aprender en los primeros semestres (no se entiende), pero más que todo era hacer presentaciones, en cuanto a investigar, trabajos de campo. De hecho una (no se entiende) oportunidad, en eso tenía que plasmarse, en papel había que hacer trabajos, pero de hecho pues para hacer un balance fue bien.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_22	80-85		
investigación	universidad	por lo general más que todo parte de trabajos era comprensión, mucha investigación, o sea tratábamos de escribir bastante y también nos iba muy bien porque de hecho que teníamos las herramientas que ya nos había dado el aprender en los primeros semestres (no se entiende), pero más que todo era hacer presentaciones, en cuanto a investigar, trabajos de campo. De hecho una (no se entiende) oportunidad, en eso tenía que plasmarse, en papel había que hacer trabajos, pero de hecho pues para hacer un balance fue bien.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_23	80-85		

presentaciones	universidad	por lo general más que todo parte de trabajos era comprensión, mucha investigación, o sea tratábamos de escribir bastante y también nos iba muy bien porque de hecho que teníamos las herramientas que ya nos había dado el aprender en los primeros semestres (no se entiende), pero más que todo era hacer presentaciones, en cuanto a investigar, trabajos de campo. De hecho una (no se entiende) oportunidad, en eso tenía que plasmarse, en papel había que hacer trabajos, pero de hecho pues para hacer un balance fue bien.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_24	80-85		
idea buena	cursos recomendados	¿Cómo verías tu una idea como por ejemplo los cursos para los que van a presentar un examen que es en español? ¿tú como verías eso? P**Yo creo que es una idea muy buena porque por ejemplo, de hecho que se pudiera simular como va a ser ese examen, pues sería genial para los estudiantes el hecho de que ellos sepan cómo me voy a enfrentar a esto, van a haber varios tipos de preguntas, tengo que detenerme a leer, entonces sería muy bueno, sería muy bueno que (no se entiende), porque muchas veces hay múltiples factores que inciden en que una persona no pase un examen y entre ellos está la lectura, y pues se enredan si hay un curso que los pueda preparar para eso sería súper.	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_25	124-129	en este apartado se caracteriza positivamente el hecho de tener un curso que pueda preparar a los estudiantes nativos de la isla hablantes del creole para el examen de la Universidad Nacional que se presenta en español, lo que puede representar una desventaja para estos estudiantes.	caracterización
simular	cursos recomendados		Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_26	124-129		caracterización

enfrentar	cursos recomendados		Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_27	124 - 129		caracterización
leer	cursos recomendados		Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_28	124 - 129		caracterización
lectura	cursos recomendados		Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_29	124 - 129		caracterización
enredan	cursos recomendados		Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_30	124 - 129		caracterización
preparar	cursos recomendados		Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_31	124 - 129		caracterización
súper	cursos recomendados		Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_32	124 - 129		caracterización
antes de la universidad	cursos recomendados	**Yo creo que básicamente lo que me encantaría a mí y eso tiene que ser antes de que entre a la universidad, es que los alumnos sean reforzados en cuanto a producción inclusive oral, porque los alumnos no saben, no saben dirigirse a un público, argumentar, (no se entiende), mantener la comprensión, mantener un tema, para mí eso es muy importante	Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_33	131 - 134		caracterización
reforzados	cursos recomendados		Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_34	131 - 134		caracterización
no saben argumentar	cursos recomendados		Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_35	131 - 134		caracterización

no saben mantener un tema	cursos recomendados		Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_36	131 - 134		caracterización
me encantaría	cursos recomendados		Profesor-Bilingüe	003_C_001_UNAL_2008_11_37	131 - 134	el empleo del verbo en condicional muestra que se trata de la expresión de un hecho potencial y no de un hecho real. Además el verbo "encantar" en este contexto también refuerza la idea de que es una situación un tanto lejana, una situación esperada, ideal y no real o presente.	Verbos

Entrevista 3: 003_C_002_UNAL_2008_11_11 Tema: Lenguas

Términos asociados	**Supra término**	**Cita completa**	**Entrevistado**	**Entrevista**	**Línea**	**Análisis Lingüístico**	**Categoría gramatical**
hablaba	creole	me acuerdo que chiquita, chiquita solamente hablaba el creole, solamente el creole	profesor-bilingüe - creole	003_C_002_UNAL_2008_11_11	7	El empleo del verbo en la forma pretérita-imperfecta para referirse a la lengua materna es una constante que se puede observar de nuevo en esta entrevista. Lo que se puede ver a lo largo del análisis es que hay una pérdida del uso de la lengua materna que se ve reflejada en las conjugaciones verbales.	verbos
hablaba	inglés	Dentro de mi casa siempre se hablaba solo inglés, pero mis papás sí sabían español.	profesor-bilingüe - creole	003_C_002_UNAL_2008_11_12	9	ídem	verbos

cuando llego a la universidad, me doy cuenta que yo no sé español	español	Hispanohablante que anglo parlante porque yo siempre he hablado más español que inglés. En el colegio después, después de aprender con estos dos niños en el colegio y todo el tiempo hablaba en el barrio con los amigos en español, cuando llego a la universidad me doy cuenta que yo no sé español.	profesor-bilingüe - creole	003_C_002_UNAL_2008_11_13	21-24	La entrevistada centra buena parte de su discurso en el hecho de que ella creía saber español e inglés, pero se da cuenta en el contexto universitario que no sabe ninguno de los dos idiomas. El empleo del verbo en presente de la narración tiene un efecto de acercamiento de los hechos narrados al oyente (hypotypose), evidentemente la narración es en pasado pero estos dos verbos en presente ubican los hechos (darse cuenta y no saber)ven la simultaneidad de ese pasado que es ingresar a la universidad	verbos
no lo maneja bien	español	Cuando uno se sienta a escribir un texto que tiene que ir más estructurado se da cuenta que uno no lo maneja bien.	profesor-bilingüe - creole	003_C_002_UNAL_2008_11_14	36-37	El empleo del verbo "darse cuenta" en estas dos citas tiene implicaciones fuertes en la percepción de la realidad de la entrevistada. Uno se "da cuenta" de algo que creía dominar y reconoce que no es así. Esta expresión va ligada en dos oportunidades con el uso del español: se da cuenta de que no lo sabe y de que no lo maneja bien	verbos
bueno acá	universidad	O sea yo siempre fui muy buena estudiante en el colegio y pues uno cree que domina (no se entiende) pues buena en el colegio, pero resulta que uno es bueno con el nivel de acá, pero cuando uno llega a Bogotá se estrella con el mundo, porque el nivel allá es sorprendentemente mucho más alto que	profesor-bilingüe - creole	003_C_002_UNAL_2008_11_15	57-61	Como el discurso se elabora a partir de la comparación entre dos momentos: en un primer momento ella cree saber español y un segundo momento en el que se da cuenta de que	articuladores

		acá.				no lo maneja bien, pues es lógico encontrar este tipo de citas. Aquí hay una comparación entre los dos momentos claves: el primer momento está asociado a términos como "yo siempre fui buena estudiante", "pues buena en el colegio" y hay un cambio que se introduce por el conector "pero" y que marca el segundo momento asociado a su llegada al contexto universitario en Bogotá: "se estrella con el mundo"; "el nivel de allá es sorprendentemente mucho más alto"	
se estrella	universidad		profesor-bilingüe - creole	003_C_002_UNAL_2008_11_16	57-61	Esta expresión muestra por medio de un recurso metafórico la impresión que causa en la estudiante el hecho de llegar a Bogotá y de reconocer que hay personas que tienen niveles académicos más elevados	semántica del verbo

el nivel de allá es sorprendentemente mucho más alto	universidad		profesor-bilingüe - creole	003_C_002_UNAL_2008_11_17	57-61	Es notorio el empleo de intensificadores en este apartado que modifican al sustantivo "nivel": en primer lugar este nivel es alto. Alto es una palabra de superioridad. Alto se ve modificado por "más alto" presentado otro comparativo de superioridad e intensificando la relación de desigualdad. Esta expresión a su vez se ve modificada por "mucho más alto" separando cada vez más la distancia establecida en la comparación entre los dos niveles. Finalmente este nivel es "sorprendentemente mucho más alto" completando así una seguidilla de 4 intensificadores que sirven para mostrar la percepción del hablante en cuanto a os niveles académicos en San Andrés y su sorpresa al ver los niveles en Bogotá	intensificadores

Entrevista 4: 004_D_001_UNAL_2009_02_02_R Tema: Escritura Académica

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	Categoría gramatical
enfrentarse	escritura académica	. Luego aquí ya me enfrenté a lo que era la escritura académica propiamente dicha, la elaboración de proyectos, de ensayos y pues ahí me desempeñé muy bien,	Profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R	5-6	El verbo enfrentarse "a la escritura académica" deja ver una visión en la que el entrevistado comprende la escritura académica como algo en cierta forma problemático, uno se enfrenta a los problemas o a las cosas que son difíciles.	verbo
proyectos	escritura académica	fue como otra etapa y digamos…pues ahí me desenvolví muy bien, yo sentí que desarrollé mucho en esta experiencia, si algo me permitía digamos desarrollarme en la universidad era eso, centrarme en la escritura fundamental, y me iba muy bien en los ensayos, mis textos, yo siempre les pongo mucho empeño y los resultados fueron muy buenos a nivel intelectual y pues a nivel académico también; posteriormente pues empecé ya con la redacción, digamos de textos publicables entonces ya comencé a publicar artículos, libros… alguna que otra reseña y algunas otras cosas pues han quedado como en el tintero, que tengo por ahí reservadas en algún momento llegará la ocasión de publicar.	Profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R	7-12	Los términos que se le asocian a esta categoría de escritura académica son: proyectos, ensayos, escritura fundamental (que se opone a qué{e categoría: escritura no fundamental?)- textos publicables y reseña. Se observa que a la escritura académica se le otorga un estatus relacionado con el hecho de ser textos publicables, y de encontrarse en el contexto universitario o académico. A la escritura académica se le impregnan ciertos rasgos de las palabras que se encuentran alrededor	caracterización
ensayos	escritura académica		Profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R			caracterización
escritura fundamental	escritura académica		Profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R			caracterización

textos publicables	escritura académica		Profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R			caracterización
reseña	escritura académica		Profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R			caracterización
escritos de tipo científico	academia	Pues en la academia… la academia que yo he tenido, pues los escritos de tipo científico, de tipo expositivo, argumentativo. En algún momento yo pensé presentarme a un concurso de poesía o de cuento, una cosa así, pero no… definitivamente el tiempo me absorbía y no alcancé.	Profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R	18-21	Se está relacionando la escritura académica con los tipos de textos: expositivos, argumentativos y científicos. Por medio de la caracterización.	caracterización
expositivo	academia		Profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R			caracterización
argumentativo	academia		Profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R			caracterización

dificultades	estudiante indígena-escritura académica	Algo paso ahí. Entonces no me acuerdo que pasó con él. Y (nombre de una persona) si ha tenido dificultades importantes en la escritura… yo pienso que él para presentarse a un tipo de escritura académica la mayor dificultad de ello considero que es presentarse para estudios complejos o sea él en la escritura tiene dificultades, uno lo aconseja, uno lo acompaña, y él como que puede salir adelante pero ya para enfrentarse a aparatos teóricos complejos yo veo que a él le cuesta mucho. Enfrentarse a lo que es la gramática-(no se entiende) y como plantar la estructura a una oración-(no se entiende) para él yo creo que es muy complejo la gramática en casos de-(no se entiende) esos aparatos teóricos así que como que son muy abstractos, yo creo que eso se le dificulta-(no se entiende) cuando la escribe, yo veo que él escribe como-(no se entiende) se le dificultan mucho las concordancias, la conclusión de enunciados corrientes, pero …es más como se escribe, algo como si estuviera relatando que como si estuviera argumentando	Profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R	80-91	En este caso se establece una relación entre el estudiante indígena y la escritura académica. Hay una caracterización de esta relación que se da por medio de las palabras que se encuentran en este contexto, generalmente negativas, por ejemplo, el verbo enfrentarse aparece 3 veces en esta relación (el estudiante indígena debe enfrentarse a la escritura académica); igualmente sucede con expresiones como salir adelante y le cuesta, las cosas que le cuestan y que son complejas son las oraciones, la gramática, las concordancias, las conclusiones y las estructuras.	caracterización

enfrentarse	estudiante indígena-escritura académica	Algo paso ahí. Entonces no me acuerdo que pasó con él. Y (nombre de una persona) si ha tenido dificultades importantes en la escritura… yo pienso que él para presentarse a un tipo de escritura académica la mayor dificultad de ello considero que es presentarse para estudios complejos o sea él en la escritura tiene dificultades, uno lo aconseja, uno lo acompaña, y él como que puede salir adelante pero ya para enfrentarse a aparatos teóricos complejos yo veo que a él le cuesta mucho. Enfrentarse a lo que es la gramática-(no se entiende) y como plantar la estructura a una oración-(no se entiende) para él yo creo que es muy complejo la gramática en casos de-(no se entiende) esos aparatos teóricos así que como que son muy abstractos, yo creo que eso se le dificulta-(no se entiende) cuando la escribe, yo veo que él escribe como-(no se entiende) se le dificultan mucho las concordancias, la conclusión de enunciados corrientes, pero …es más como se escribe, algo como si estuviera relatando que como si estuviera argumentando	Profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R	80-91		verbo

complejo	estudiante indígena-escritura académica	Algo paso ahí. Entonces no me acuerdo que pasó con él. Y (nombre de una persona) si ha tenido dificultades importantes en la escritura… yo pienso que él para presentarse a un tipo de escritura académica la mayor dificultad de ello considero que es presentarse para estudios complejos o sea él en la escritura tiene dificultades, uno lo aconseja, uno lo acompaña, y él como que puede salir adelante pero ya para enfrentarse a aparatos teóricos complejos yo veo que a él le cuesta mucho. Enfrentarse a lo que es la gramática-(no se entiende) y como plantar la estructura a una oración-(no se entiende) para él yo creo que es muy complejo la gramática en casos de-(no se entiende) esos aparatos teóricos así que como que son muy abstractos, yo creo que eso se le dificulta-(no se entiende) cuando la escribe, yo veo que él escribe como-(no se entiende) se le dificultan mucho las concordancias, la conclusión de enunciados corrientes, pero …es más como se escribe, algo como si estuviera relatando que como si estuviera argumentando	Profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R	80-91		caracterización

salir adelante	estudiante indígena-escritura académica	Algo paso ahí. Entonces no me acuerdo que pasó con él. Y (nombre de una persona) si ha tenido dificultades importantes en la escritura… yo pienso que él para presentarse a un tipo de escritura académica la mayor dificultad de ello considero que es presentarse para estudios complejos o sea él en la escritura tiene dificultades, uno lo aconseja, uno lo acompaña, y él como que puede salir adelante pero ya para enfrentarse a aparatos teóricos complejos yo veo que a él le cuesta mucho. Enfrentarse a lo que es la gramática-(no se entiende) y como plantar la estructura a una oración-(no se entiende) para él yo creo que es muy complejo la gramática en casos de-(no se entiende) esos aparatos teóricos así que como que son muy abstractos, yo creo que eso se le dificulta-(no se entiende) cuando la escribe, yo veo que él escribe como-(no se entiende) se le dificultan mucho las concordancias, la conclusión de enunciados corrientes, pero …es más como se escribe, algo como si estuviera relatando que como si estuviera argumentando	Profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R	80-91		verbo

aparatos teóricos	estudiante indígena-escritura académica	Algo paso ahí. Entonces no me acuerdo que pasó con él. Y (nombre de una persona) si ha tenido dificultades importantes en la escritura… yo pienso que él para presentarse a un tipo de escritura académica la mayor dificultad de ello considero que es presentarse para estudios complejos o sea él en la escritura tiene dificultades, uno lo aconseja, uno lo acompaña, y él como que puede salir adelante pero ya para enfrentarse a aparatos teóricos complejos yo veo que a él le cuesta mucho. Enfrentarse a lo que es la gramática-(no se entiende) y como plantar la estructura a una oración-(no se entiende) para él yo creo que es muy complejo la gramática en casos de-(no se entiende) esos aparatos teóricos así que como que son muy abstractos, yo creo que eso se le dificulta-(no se entiende) cuando la escribe, yo veo que él escribe como-(no se entiende) se le dificultan mucho las concordancias, la conclusión de enunciados corrientes, pero …es más como se escribe, algo como si estuviera relatando que como si estuviera argumentando	Profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R	80-91		caracterización

le cuesta	estudiante indígena-escritura académica	Algo paso ahí. Entonces no me acuerdo que pasó con él. Y (nombre de una persona) si ha tenido dificultades importantes en la escritura… yo pienso que él para presentarse a un tipo de escritura académica la mayor dificultad de ello considero que es presentarse para estudios complejos o sea él en la escritura tiene dificultades, uno lo aconseja, uno lo acompaña, y él como que puede salir adelante pero ya para enfrentarse a aparatos teóricos complejos yo veo que a él le cuesta mucho. Enfrentarse a lo que es la gramática-(no se entiende) y como plantar la estructura a una oración-(no se entiende) para él yo creo que es muy complejo la gramática en casos de-(no se entiende) esos aparatos teóricos así que como que son muy abstractos, yo creo que eso se le dificulta-(no se entiende) cuando la escribe, yo veo que él escribe como-(no se entiende) se le dificultan mucho las concordancias, la conclusión de enunciados corrientes, pero …es más como se escribe, algo como si estuviera relatando que como si estuviera argumentando	Profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R	80-91		verbo

enfrentarse	estudiante indígena-escritura académica	Algo paso ahí. Entonces no me acuerdo que pasó con él. Y (nombre de una persona) si ha tenido dificultades importantes en la escritura… yo pienso que él para presentarse a un tipo de escritura académica la mayor dificultad de ello considero que es presentarse para estudios complejos o sea él en la escritura tiene dificultades, uno lo aconseja, uno lo acompaña, y él como que puede salir adelante pero ya para enfrentarse a aparatos teóricos complejos yo veo que a él le cuesta mucho. Enfrentarse a lo que es la gramática-(no se entiende) y como plantar la estructura a una oración-(no se entiende) para él yo creo que es muy complejo la gramática en casos de-(no se entiende) esos aparatos teóricos así que como que son muy abstractos, yo creo que eso se le dificulta-(no se entiende) cuando la escribe, yo veo que él escribe como-(no se entiende) se le dificultan mucho las concordancias, la conclusión de enunciados corrientes, pero …es más como se escribe, algo como si estuviera relatando que como si estuviera argumentando	Profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R	80-91		verbo

enfrentarse	estudiante indígena-escritura académica	Algo paso ahí. Entonces no me acuerdo que pasó con él. Y (nombre de una persona) si ha tenido dificultades importantes en la escritura… yo pienso que él para presentarse a un tipo de escritura académica la mayor dificultad de ello considero que es presentarse para estudios complejos o sea él en la escritura tiene dificultades, uno lo aconseja, uno lo acompaña, y él como que puede salir adelante pero ya para enfrentarse a aparatos teóricos complejos yo veo que a él le cuesta mucho. Enfrentarse a lo que es la gramática-(no se entiende) y como plantar la estructura a una oración-(no se entiende) para él yo creo que es muy complejo la gramática en casos de-(no se entiende) esos aparatos teóricos así que como que son muy abstractos, yo creo que eso se le dificulta-(no se entiende) cuando la escribe, yo veo que él escribe como-(no se entiende) se le dificultan mucho las concordancias, la conclusión de enunciados corrientes, pero …es más como se escribe, algo como si estuviera relatando que como si estuviera argumentando	Profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R	80-91		verbo

estructura de una oración	estudiante indígena-escritura académica	Algo paso ahí. Entonces no me acuerdo que pasó con él. Y (nombre de una persona) si ha tenido dificultades importantes en la escritura… yo pienso que él para presentarse a un tipo de escritura académica la mayor dificultad de ello considero que es presentarse para estudios complejos o sea él en la escritura tiene dificultades, uno lo aconseja, uno lo acompaña, y él como que puede salir adelante pero ya para enfrentarse a aparatos teóricos complejos yo veo que a él le cuesta mucho. Enfrentarse a lo que es la gramática-(no se entiende) y como plantar la estructura a una oración-(no se entiende) para él yo creo que es muy complejo la gramática en casos de-(no se entiende) esos aparatos teóricos así que como que son muy abstractos, yo creo que eso se le dificulta-(no se entiende) cuando la escribe, yo veo que él escribe como-(no se entiende) se le dificultan mucho las concordancias, la conclusión de enunciados corrientes, pero …es más como se escribe, algo como si estuviera relatando que como si estuviera argumentando	Profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R	80-91		caracterización

concordancias	estudiante indígena-escritura académica	Algo paso ahí. Entonces no me acuerdo que pasó con él. Y (nombre de una persona) si ha tenido dificultades importantes en la escritura… yo pienso que él para presentarse a un tipo de escritura académica la mayor dificultad de ello considero que es presentarse para estudios complejos o sea él en la escritura tiene dificultades, uno lo aconseja, uno lo acompaña, y él como que puede salir adelante pero ya para enfrentarse a aparatos teóricos complejos yo veo que a él le cuesta mucho. Enfrentarse a lo que es la gramática-(no se entiende) y como plantar la estructura a una oración-(no se entiende) para él yo creo que es muy complejo la gramática en casos de-(no se entiende) esos aparatos teóricos así que como que son muy abstractos, yo creo que eso se le dificulta-(no se entiende) cuando la escribe, yo veo que él escribe como-(no se entiende) se le dificultan mucho las concordancias, la conclusión de enunciados corrientes, pero …es más como se escribe, algo como si estuviera relatando que como si estuviera argumentando	Profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R	80-91		caracterización

conclusión	estudiante indígena-escritura académica	Algo paso ahí. Entonces no me acuerdo que pasó con él. Y (nombre de una persona) si ha tenido dificultades importantes en la escritura… yo pienso que él para presentarse a un tipo de escritura académica la mayor dificultad de ello considero que es presentarse para estudios complejos o sea él en la escritura tiene dificultades, uno lo aconseja, uno lo acompaña, y él como que puede salir adelante pero ya para enfrentarse a aparatos teóricos complejos yo veo que a él le cuesta mucho. Enfrentarse a lo que es la gramática-(no se entiende) y como plantar la estructura a una oración-(no se entiende) para él yo creo que es muy complejo la gramática en casos de-(no se entiende) esos aparatos teóricos así que como que son muy abstractos, yo creo que eso se le dificulta-(no se entiende) cuando la escribe, yo veo que él escribe como-(no se entiende) se le dificultan mucho las concordancias, la conclusión de enunciados corrientes, pero …es más como se escribe, algo como si estuviera relatando que como si estuviera argumentando	Profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R	80-91		caracterización

relato - argumento	estudiante indígena-escritura académica	Algo paso ahí. Entonces no me acuerdo que pasó con él. Y (nombre de una persona) si ha tenido dificultades importantes en la escritura… yo pienso que él para presentarse a un tipo de escritura académica la mayor dificultad de ello considero que es presentarse para estudios complejos o sea él en la escritura tiene dificultades, uno lo aconseja, uno lo acompaña, y él como que puede salir adelante pero ya para enfrentarse a aparatos teóricos complejos yo veo que a él le cuesta mucho. Enfrentarse a lo que es la gramática-(no se entiende) y como plantar la estructura a una oración-(no se entiende) para él yo creo que es muy complejo la gramática en casos de-(no se entiende) esos aparatos teóricos así que como que son muy abstractos, yo creo que eso se le dificulta-(no se entiende) cuando la escribe, yo veo que él escribe como-(no se entiende) se le dificultan mucho las concordancias, la conclusión de enunciados corrientes, pero …es más como se escribe, algo como si estuviera relatando que como si estuviera argumentando	Profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R	80-91	De nuevo se presenta una oposición clara entre el texto académico y el relato, parecen irreconciliables: "es más como se escribe, algo como si estuviera relatando que como si estuviera argumentando."	caracterización
se amolda	estudiante indígena-escritura académica	Si más a él que a los otros, por ejemplo (nombre de una persona), pues por su contexto, su contexto ha sido más urbano que rural; pues ella como que se amolda más a esa escritura argumentativa, con ella no ha habido dificultad mayor, pero yo si lo he notado, como que le cuesta distinguir entre lo que es un relato y lo que es una comunicación.			92-95	La semántica del verbo amoldarse hace pensar en una acomodación, en la cierta capacidad de adaptación a una nueva forma de escribir, la escritura académica.	verbo

por su contexto rural, se amolda más	estudiante indígena-escritura académica				92-95	Se establece una relación entre el hecho de ser rural y el hecho de tener menor dificultad para escribir textos académicos. Esta relación de consecuencia se expresa por el conector "pues"	articulador lógico
dificultades (especialmente escrito)	estudiante indígena-escritura académica	Ahora, tiene dificultades para lograrlos expresar, pero él si como que yo lo tengo en cuenta, los asuntos… I: ¿Y tú ves que tiene la misma dificultad de expresarlo oralmente que por escrito, o especialmente al escrito? P: Especialmente el escrito, I: él oral lo logra… P: En el oral se logra manifestar mucho mejor y bueno, uno dialogando también lo logra ver qué es lo que quiere (no se entiende) pero también tiene muchas dudas,			139 - 143	se relaciona la escritura académica de un estudiante indígena con la dificultad que tiene para expresarse por escrito y la relativa facilidad de su expresión oral.	caracterización

no problemas repetitivos	estudiante indígena-escritura académica	I: Además de estas digamos dificultades que tú hace un ratico las describiste en forma muy general…dificultades en la escritura de ellos, estos problemas en la concordancia a diferente nivel, eh... Este problema entre lo que sería narración y argumentación, ¿qué problemas señalarías, digamos problemas que con alguna frecuencia, así esté un grupo pequeño, has encontrado esos problemas de manera reiterada en ellos en la escritura? P: Digamos de manera reiterada, repetitiva. I: Si como si tú dices, aquí vuelvo a encontrar este problema uh… P: La verdad no, la verdad no. I:esas (no se entiende) P: Sería lo que te he dicho… por ejemplo en el estudiante del Cauca, ningún problema es decir ningún problema destacable con respecto a las demás personas. I: Muy equiparado dentro del grupo P: Muy equiparado incluso con respecto a otros alumnos. En (nombre de una persona)… no… (Nombre de una persona) bien, lo mismo que (no se entiende) con textos urbanos (no se entiende) y el otro chico (no se entiende) En cambio con (nombre de una persona) pues es lo que te digo…o sea…			148 - 155	Es importante ver en este apartado el hecho de que no todos los estudiantes indígenas se encuentran necesariamente en desventaja en el contexto académico por el hecho de escribir textos académicos en lengua extranjera.	caracterización
no problema destacable	estudiante indígena-escritura académica				148 - 155	Es importante ver en este apartado el hecho de que no todos los estudiantes indígenas se encuentran necesariamente en desventaja en el contexto académico por el hecho de escribir textos académicos en lengua extranjera.	caracterización

equiparado	estudiante indígena-escritura académica				148 - 155	Es importante ver en este apartado el hecho de que no todos los estudiantes indígenas se encuentran necesariamente en desventaja en el contexto académico por el hecho de escribir textos académicos en lengua extranjera.	caracterización
problema de todos los estudiantes	estudiante indígena-escritura académica	ella trabajaba desde allá, me enviaba documentos, de pronto una falta de descripción mayor de los asuntos…no…como que…la descripción era muy escueta, pero ese es un problema general de todos los estudiantes (no se entiende)			158 - 161	Es importante ver en este apartado el hecho de que no todos los estudiantes indígenas se encuentran necesariamente en desventaja en el contexto académico por el hecho de escribir textos académicos en lengua extranjera.	caracterización
discurso	escritura académica	La escritura académica es un tipo de discurso, diría yo, un tipo de discurso que tiene sus propias reglas y que tiene digamos indicadores de logro, en calidad, es decir, es prácticamente como un tipo de gramática que tiene sus propias reglas y que somete a una población mediante la experiencia al dominio de esas reglas y yo pienso que es el contexto académico lo único que posibilita adquirir ese tipo de reglas. La escritura académica es enfrentarse a los problemas de conocimiento a través de un texto mediante los cuales decimos cosas relativamente novedosas sobre lo que nosotros pensamos frente a ese mundo, pensado desde teorías, pensado desde métodos, pensado desde… pues desde sistemas un poco más abstractos (no se entiende), la vida cotidiana, ¿no?			184 - 192	Caracterización de la escritura académica por medio de lexemas cercanos	caracterización

Entrevista 4: 004_D_001_UNAL_2009_02_02_R Tema: Otra Académica

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	Categoría gramatical
poesía	poesía	Bueno…digamos que desde algún momento, digamos en el bachillerato, en mi formación de secundaria empecé como a percatarme de cierto interés en ese campo, ¿no? Me gustaba mucho la poesía, escribía poesía y duré así, incluso en la formación académica en la formación universitaria.	Profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R	2-4		caracterización
incluso en la formación universitaria	poesía	Bueno…digamos que desde algún momento, digamos en el bachillerato, en mi formación de secundaria empecé como a percatarme de cierto interés en ese campo, ¿no? Me gustaba mucho la poesía, escribía poesía y duré así, incluso en la formación académica en la formación universitaria.	Profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R	2-4	El empleo de "incluso" en la formación universitaria es interesante por un motivo: parece disociar la escritura poética del contexto universitario. Al observar la frase se ve claramente esta disociación realizada por parte del entrevistado: Me gustaba mucho la poesía, escribía poesía y duré así, incluso en la formación académica en la formación universitaria.	articulador lógico

eso	poesía	Si y lo de la poesía lo abandoné, eso, no me he vuelto a dedicar a eso porque la academia… siento que la academia me ha absorbido bastante y no… eso ha pasado a segundo plano.	Profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R	16-17	Este deíctico se encarga de demostrar un alejamiento con relación al referente: eso es la poesía y sigue marcando dos campos muy fuertes y separados entre la poesía y la escritura académica	Determinante
porque (no-academia)	poesía	Si y lo de la poesía lo abandoné, eso, no me he vuelto a dedicar a eso porque la academia… siento que la academia me ha absorbido bastante y no… eso ha pasado a segundo plano.	Profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R	16-17	También se hace una división clara entre poesía y academia, de hecho el articulador lógico es muy significativo en este contexto: la razón por la cual no escribe más poesía es la academia: insistiendo en la ruptura clara entre los dos tipos de escritura.	articulador lógico

Términos asociados	Supra término	Cita completa	Entrevistado	Entrevista	Línea	Análisis Lingüístico	Categoría gramatical
cursos de Lx	poco con la escritura	I: Pero básicamente eran asignaturas relacionadas con lengu... o sea con lenguaje y con español… P: Con español, muy poco con la escritura propiamente dicha, sino ya con elementos teóricos de la lingüística	profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R	53-54		caracterización

Entrevista 4: 004_D_001_UNAL_2009_02_02_R Tema: Aprendizaje Escritura

cursos de Lx	elementos teóricos de la Lx	I: Pero básicamente eran asignaturas relacionadas con lengu... o sea con lenguaje y con español… P: Con español, muy poco con la escritura propiamente dicha, sino ya con elementos teóricos de la lingüística	profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R	53-54		caracterización
importante	escritura en los cursos	P: Definitivamente alto, la escritura en todos los cursos que yo doy es supremamente importante porque, (no se entiende) particularmente en proyectos de investigación, a veces en ensayos, a veces excepcionalmente reseñas. Pero es muy importante y bueno si tú me preguntas, no sé si me preguntas por la escritura de ellos, pues yo he observado distintos niveles, como el estudiante del cauca, pues es un estudiante normal, incluso aventajado con respecto a otros. En (nombre de una persona) una estudiante promedio sin dificultades mayores. Una estudiante Tikuna, si no recuerdo, no recuerdo algo en especial porque creo que en ese curso hubo alguna dificultad. Creo que yo inicié con ese curso, pero después ya no lo tuve me cambiaron por otro, bueno algo paso ahí, entonces yo no me acuerdo que pasó	profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R	71-79	Sobre la importancia de la escritura académica en el desarrollo de los cursos en la universidad.	caracterización

incluso aventajado	estudiante indígena	P: Definitivamente alto, la escritura en todos los cursos que yo doy es supremamente importante porque, (no se entiende) particularmente en proyectos de investigación, a veces en ensayos, a veces excepcionalmente reseñas. Pero es muy importante y bueno si tú me preguntas, no sé si me preguntas por la escritura de ellos, pues yo he observado distintos niveles, como el estudiante del cauca, pues es un estudiante normal, incluso aventajado con respecto a otros. En (nombre de una persona) una estudiante promedio sin dificultades mayores. Una estudiante Tikuna, si no recuerdo, no recuerdo algo en especial porque creo que en ese curso hubo alguna dificultad. Creo que yo inicié con ese curso, pero después ya no lo tuve me cambiaron por otro, bueno algo paso ahí, entonces yo no me acuerdo que pasó	profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R	71-79	De nuevo el empleo de este articulador muestra una relación de oposición entre dos proposiciones. Se relaciona el hecho de ser indígena con el hecho de ser aventajado en clase en relación con la escritura, era indígena, pero incluso era aventajado.	articulador lógico
cursos de Lx	indicaciones superficiales	Si, no son indicaciones profundas, son indicaciones superficiales, por cuanto existe el presupuesto, y hay otros cursos que garantizan eso y en ese sentido, pues yo no le voy a dedicar un curso de metodología de la investigación a… qué es un ensayo	profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R	92-95	Es importante ver la concepción que tiene el entrevistado sobre el desarrollo de los cursos de escritura académica en la universidad y sobre el desarrollo de la escritura en los otros cursos	caracterización

proyecto central	ensayo	I: ¿Y tú solicitas, digamos, independiente o dependientemente del tipo de asignatura, solicitas que los estudiantes re-escriban? O sea que hagan re-escritura? P: Si claro, Siempre, I: Siempre, ¿en cualquiera de los dos casos? ¿Sea un español funcional o una metodología? P: Siempre están re-escribiendo, siempre -(no se entiende) sobretodo que articulo siempre el curso a un proyecto central, sea un ensayo, sea un proyecto -(no se entiende), entonces si es un proyecto de investigación pues tiene varios momentos generalmente dos o tres, si y cada uno, un momento es como un reciclaje de lo anterior más algo nuevo, y así mismo con un ensayo o con un trabajo de escrito	profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R	108-113	Prácticas educativas por parte del profesor en los cursos de escritura académica	
reciclaje	ensayo		profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R		Prácticas educativas por parte del profesor en los cursos de escritura académica	
más a fondo	ensayo	Ya con ellos a veces, eh, no siempre, pero siempre que tengo la ocasión, pues, lo abordo de manera personal, entonces les digo: “ah mire-(no se entiende) mire esto, esto parece interesante, pero hay que escribirlo más, mucho más a fondo, bueno cosas… eh con (nombre de persona) en particular, él tiene un interés muy particular por su cultura, él siempre piensa su cultura, el siempre piensa su lengua	profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R	122-126	Prácticas educativas por parte del profesor en los cursos de escritura académica, relacionados con los estudiantes indígenas.	

zona vedada	tecnología	pues yo pienso que es una zona vedada para ellos en la medida que en sus territorios no tienen acceso a estas tecnologías sabemos que son territorios generalmente periféricos, alejados, de escasos recursos, yo pienso que es una ventaja más que tiene la población estudiantil que es central. Esa población estudiantil si sabe aprovechar el recurso fundamentalmente, yo considero, que es un recurso de derecho a la información. Entonces, la información le posibilita nuevos horizontes de conocimiento, nuevos horizontes de investigación. No siempre es bien aprovechado por la población estudiantil indígena… pero en la medida que este otro estudiante indígena adquiere mayor dominio de esas herramientas, yo considero que es una manera de (no se entiende) enseñar a esa población indígena, ¿no? Entonces, yo pienso que pues por lo menos cuando ya estén aquí, se les puede capacitar muy bien en el conocimiento de lo que les puede ofrecer esta herramienta, ¿no? Pero yo pienso que… esto no sé, una herramienta tecnológica como esa se va descubriendo poco a poco ¿no? y lo que alcance el estudiante a desarrollar en un periodo de ocho semestres o de diez semestres con los que (no se entiende) esa herramienta no es mucho, él alcanza a descubrir de pronto que a través de internet se encuentran artículos de revistas, que se encuentran textos complejos	profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R	165-180	Dificultades de los estudiantes indígenas para acceder a la información y a la tecnología. Atención a una cosa, las desventajas de los estudiantes indígenas parecen estar centradas más en la dificultad de acceso a la información y a la tecnología que a su capacidad de adaptación o de aprendizaje en un nuevo contexto. Tenemos que dejar de pobretear a los indígenas que son personas con las capacidades de adaptación y de aprendizaje de cualquier persona.	caracterización

no siempre bien aprovechado	tecnología		profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R	165-180		
mayor cantidad de elementos	escritura en los cursos	Yo definitivamente pienso que al estudiante indígena se le debe proveer de mayor cantidad de elementos porque provienen de una cultura que no piensa el mundo científicamente, sino que lo piensa de otras formas, entonces, eso, eso es lo fundamental, yo , yo creo que no se trata que sea primera o segunda lengua, sino ¿Cuál es el contexto de esa primera lengua de un indígena?	profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R	199-203		
se le debe proveer			profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R		Lo que pasa es que proveer, hace pensar en un paciente pasivo al que el profesor le provee la escritura académica. Esta idea se refuerza también por la forma de la conjugación del verbo. Hay una voz pasiva en la que el profesor es agente y el estudiante es un paciente al que se le "debe" proveer algo.	verbo

provienen de una cultura que no piensa el mundo científica mente			profesor	004_D_001_UNAL_2009_02_02_R		Representaciones del entrevistado acerca de la cultura de los indígenas: no piensan el mundo científicamente.	