



Pensamiento crítico y *ethos* discursivo. Perspectiva interdisciplinaria, crítica, dialógica y discursiva del lenguaje¹

Leandro Arbey Giraldo-Henao²  

Resumen

En este artículo se parte de la idea según la cual el pensamiento crítico es manifestado en formas orales y escritas a través de la construcción de *ethos* discursivos diversos, en el marco de relaciones sociales, culturales y educativas. Con la intención de reflexionar sobre las interacciones discursivas y establecer cercanías teóricas definidas, se propone como enfoque metodológico la revisión de caso en el marco de una mirada cualitativa. Este enfoque facilitó plantear un constructo sobre las nociones de pensamiento crítico y el *ethos* discursivo desde una perspectiva interdisciplinaria, crítica, dialógica y discursiva, basada en la naturaleza multifacética del lenguaje. Esta mirada condujo a determinar los modos en que se pueden promover en el contexto educativo de la educación superior y la manera en que los educandos lo asumen en sus construcciones discursivas. Las prácticas educativas revelan una alta incidencia de la tecnología en dinámicas pedagógicas caracterizadas por la construcción del *ethos* docente: provocador, reflexivo y crítico, y construcciones discursivas propias de estudiantes comprometidos con sus procesos formativos.

Palabras clave: enseñanza; *ethos* discursivo; aprendizaje; construcción; pensamiento crítico

Critical Thinking and Discursive *Ethos*. An Interdisciplinary, Critical, Dialogical, and Discursive Perspective on Language

Abstract

This article is based on the idea that critical thinking is manifested in oral and written forms through the construction of diverse discursive *ethos*, within the framework of social, cultural and educational relations. With the intention of reflecting on discursive interactions and establishing defined theoretical proximities, a case review is proposed as a methodological approach within the framework of a qualitative approach. This approach facilitated to raise a construct on the notions of critical thinking



1 Este artículo de reflexión se deriva de la investigación titulada: "La construcción del pensamiento crítico y el *ethos* discursivo en la educación superior. Análisis de prácticas pedagógicas mediadas por TIC en la enseñanza-aprendizaje del discurso periodístico".

2 Doctor en Ciencias de la Educación (Rudecolombia), Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia. lagh@utp.edu.co

Artículo de reflexión

Para citar este artículo

Giraldo-Henao, L. A. (2026). Pensamiento crítico y *ethos* discursivo. Perspectiva interdisciplinaria, crítica, dialógica y discursiva del lenguaje, *Folios*, (64), 109-127. <https://doi.org/10.17227/folios.64-22646>

Artículo recibido

19.01.2025

Artículo aprobado

26.11.2025

Artículo publicado

01.07.2026



and discursive *ethos* from an interdisciplinary, critical, dialogic and discursive perspective, based on the multifaceted nature of language. This look led to determine the ways in which they can be promoted in the educational context of higher education and the way in which learners assume it in their discursive constructions. Educational practices reveal a high incidence of technology in pedagogical dynamics characterized by the construction of the teaching *ethos*: provocative, reflective and critical, and discursive constructions characteristic of students committed to their formative processes.

Keywords: teaching; discursive ethos; learning; construction; critical thinking

Pensamento crítico e *ethos* discursivo. Perspectiva interdisciplinar, crítica, dialógica e discursiva da linguagem

Resumo

Este artigo se baseia na ideia de que o pensamento crítico se manifesta nas formas oral e escrita por meio da construção de diversos *ethos* discursivos, no âmbito das relações sociais, culturais e educacionais. Com a intenção de refletir sobre as interações discursivas e estabelecer proximidades teóricas definidas, a abordagem metodológica proposta foi uma análise de caso dentro da estrutura de uma abordagem qualitativa. Esse enfoque permitiu propor um construto sobre as noções de pensamento crítico e *ethos* discursivo a partir de uma perspectiva interdisciplinar, crítica, dialógica e discursiva, com base na natureza multifacetada da linguagem. Esse enfoque levou a determinar as formas pelas quais ele pode ser promovido no contexto educacional do ensino superior e a maneira pela qual os alunos o assumem em suas construções discursivas. As práticas educacionais revelam uma alta incidência da tecnologia na dinâmica pedagógica caracterizada pela construção do *ethos* docente: provocativo, reflexivo e crítico, e construções discursivas de alunos comprometidos com seus processos formativos.

Palavras-clave: ensino; *ethos* discursivo; aprendizagem; construção; pensamento crítico

Introducción

En el marco del proyecto de investigación denominado “La construcción del pensamiento crítico y el *ethos* discursivo en la educación superior. Análisis de prácticas pedagógicas mediadas por TIC en la enseñanza-aprendizaje del discurso periodístico”, adscrito al grupo de investigación Análisis Crítico del Discurso Multimodal (ACDM), de la Maestría en Lingüística de la Universidad Tecnológica de Pereira, Risaralda (Colombia), el presente artículo plantea las nociones de *pensamiento crítico* (en adelante, PC) y *ethos discursivo* (en adelante, ED) desde una relación interdisciplinar, crítica, dialógica y discursiva, basada en la naturaleza multifacética del lenguaje, en el marco del fomento del PC en docentes y de la apropiación de este por parte de estudiantes de educación superior en sus construcciones discursivas. Para ello, se entretajan teorías sobre el PC y el análisis del discurso (en adelante, AD), que operan como lentes para obtener comprensiones sobre las emergencias relativas a las construcciones *ethoticas* de docentes y estudiantes de educación superior; el lugar de enunciación del que se parte compromete la revisión de contribuciones diversas en torno a los tópicos centrales.

En los últimos tiempos se ha estudiado el PC en el marco de la investigación cognitiva en educación (Facione, 2013; Swartz y Perkins, 1990; Herrero, 2018; Ennis, 1989; Nieto *et al.*, 2008; Saiz, 2008b; Paul y Elder, 2003, 2005, 2006; Villarini, 1987; Bailin *et al.*, 1999; Halpern, 2003, 2006), entre otros. Por su parte, el ED se ha abordado desde la perspectiva de la retórica clásica, la argumentación, la pragmática y las perspectivas teóricas sobre el AD contemporáneo (Ducrot, 1980; Amossy, 1999, 2010; Maingueneau, 2007, 2010, 2012; Martínez, 2007). En este sentido, las perspectivas de la teoría crítica —representada por autores como Adorno (1970), Benjamin (1936), Horkheimer (1937), Marcuse (1964) y Habermas (1981)—, junto con los aportes de la pedagogía crítica, encabezada por pensadores como Fromm (1941) y Freire (1970), constituyen referentes que, desde lo teórico y lo práctico, contribuyen a la proyección del PC como fundamento de posturas críticas en el ámbito educativo.

Estos lentes teóricos se contrastan aquí en función de la investigación en el ámbito de la educación superior, para comprender la distancia o cercanía entre los teóricos del PC y la concepción sobre el ED. Esta última noción es entendida como el modo en que los sujetos sociales construyen y presentan su modo de ver, su imagen discursiva.

Poco se ha estudiado la relación entre el PC y el ED como manera de evidenciar las construcciones discursivas realizadas por los actores de la educación respecto de la *enseñabilidad* y la *educabilidad* de conceptos relativos al campo del periodismo, en particular, y de asignaturas afines con las ciencias humanas y sociales, en general. Lo anterior se demuestra en la composición categorial de los trabajos rastreados para el presente estudio, toda vez que los conceptos son abordados aisladamente y sin ningún indicio de nexo dialogante; su relación se infiere, pero no es explícita, como sí se logra en el marco de esta investigación, centrada en revisar lo que acontece en la enseñanza del periodismo y sus lugares de enunciación, en los cuales docentes y estudiantes se ubican discursivamente en relación con el saber-saber, el saber-hacer y el saber-ser, pilares fundamentales de la ciencia pedagógica (Delors, 1996).

En este contexto, el artículo analiza y relaciona las nociones de PC y ED y su vínculo con la enseñanza-aprendizaje del periodismo en la educación superior. Esta perspectiva permite comprender cómo la configuración de los ED se establece a través del uso del lenguaje y el modo en que los puntos de vista de los actores sociales se erigen en las dinámicas discursivas. Con esta intencionalidad, se presentan conexiones teóricas y se muestra parte del análisis de la construcción discursiva de docentes y estudiantes llevado a cabo en la investigación, en el marco de prácticas pedagógicas signadas por aprendizajes, influencias e intenciones. Estas, sin duda, constituyen aportes a las formas diversas de enseñar, comprender y al pensamiento configurado por parte de los educandos intervenidos.

Nociones sobre el pensamiento crítico

Las últimas décadas del siglo XX y los inicios del siglo XXI han estado marcados por la emergencia de una amplia gama de corrientes, enfoques e interpretaciones orientadas a delimitar y otorgar sentido a lo que se comprende como *pensamiento crítico* (PC). Durante este periodo, pensadores, pedagogos, filósofos y docentes de distintas disciplinas han formulado perspectivas diversas sobre el concepto de PC, proyectándolo en los ámbitos educativo, social, cultural y político, entre otros.

En este contexto, el proyecto Delphi (1990)³ se constituyó en un referente central al situar el debate en torno a la definición del PC. Este cónclave académico reunió a un panel de 46 expertos estadounidenses y canadienses procedentes de las humanidades, las ciencias, las ciencias sociales y la educación, quienes, mediante la aplicación del método Delphi, discutieron de manera sistemática —a lo largo de un periodo prolongado y pese a las distancias geográficas— con el propósito de alcanzar un consenso conceptual. El resultado de estas deliberaciones fue publicado bajo el título *Pensamiento crítico: una declaración de consenso de expertos con fines de evaluación e instrucción educativa*, conocido como Informe Delphi (Facione, 1990a).

Dicho informe definió el *pensamiento crítico* como “el juicio autorregulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia; así como la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio” (Facione, 1990a). Además, resaltó que “el pensamiento crítico es fundamental como instrumento de investigación y, en sí mismo,

3 El proyecto de investigación tuvo una duración de dos años y se realizó en el marco de la Asociación Filosófica Americana. El trabajo resultante se publicó bajo el título *Pensamiento crítico: una declaración de consenso de expertos con fines de evaluación e instrucción educativa* [Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction] (The California Academic Press, Millbrae, CA, 1990). Asimismo, se retoman los aportes de Facione et al. (2000), quienes publicaron “The Disposition toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill” en la revista *Informal Logic*.

constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada uno” (Facione, 1990a, p. 3).

Se reconoció, entonces, que el PC es un fenómeno connatural a la especie humana que permite autorregular y rectificar la acción frente a situaciones adversas. En el informe, el pensador crítico ideal se caracteriza por ser inquisitivo, bien informado, confiado en la razón, de mente abierta, flexible, justo en sus evaluaciones, honesto frente a sus sesgos, prudente en sus juicios, dispuesto a reconsiderar y retractarse, claro ante los problemas, ordenado ante situaciones complejas, diligente en la búsqueda de información, razonable en la selección de criterios, persistente en la indagación y comprometido con resultados rigurosos (Informe Delphi, 1990).

Previamente, los expertos coincidieron en describir al buen pensador crítico como alguien dotado de *espíritu crítico*, entendido en sentido positivo como curiosidad intelectual, agudeza mental, pasión por la razón y deseo de información confiable (Facione, 2007, p. 7). En consecuencia, Facione et al. (2000) subrayan que educar a los estudiantes universitarios como pensadores críticos implica desarrollar tanto habilidades cognitivas como disposiciones afectivas, necesarias para realizar introspecciones eficaces (Facione, 2007, p. 3).

En esta línea, Facione (2007) precisa que el PC consiste en la manera como los sujetos abordan problemas, preguntas y situaciones de la vida, lo que conduce a múltiples verdades (p. 8). Así, las habilidades definidas por el panel de expertos en el Proyecto Delphi se entienden como un conjunto de competencias cognitivas y disposiciones orientadas a la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación y la autorregulación (Facione, 2007, p. 4).

De este modo, el Proyecto Delphi subraya que el PC no se restringe a la investigación académica, sino que constituye un recurso para la actuación de los sujetos en distintos escenarios de interacción social y ciudadana. En este sentido, se vincula con el ideal de educación liberal, concebida como un proceso formativo que trasciende el cumplimiento de requisitos curriculares y se orienta a la autonomía, la independencia intelectual y la participación crítica (Facione, 2007, p. 17).

Un docente comprometido, afirma Facione (2007), no busca perpetuar la dependencia de sus estudiantes respecto de su autoridad, sino que fomenta su capacidad de aprender a aprender, pensar por sí mismos y, al mismo tiempo, colaborar con otros. La educación liberal, en este marco, promueve el tránsito desde la aceptación ingenua hacia el juicio reflexivo fundamentado en principios básicos del PC. Como lo advierte el propio autor: “Las personas que son malas pensadoras críticas y carecen de las disposiciones y las habilidades descritas no se puede decir que posean una educación liberal, sin importar los grados académicos que puedan tener” (Facione, 2007, p. 7).

En consecuencia, la educación liberal implica comprender los métodos, principios y teorías que estructuran el conocimiento en las diversas esferas intelectuales y sociales. Esto compromete el desarrollo de una conciencia crítica capaz de articular decisiones personales con valores éticos, justicia social y bien común, integrando las dimensiones culturales, espirituales y humanas.

Facione et al. (2017) resaltan, además, la importancia de la interacción con diferentes culturas, lenguas, religiones y niveles socioculturales para el refinamiento de las sensibilidades humanas. Dicho proceso, al ser nutrido por la reflexión sobre las preguntas fundamentales de la existencia —amor, vida y muerte—, se convierte en un ejercicio de educación liberal en el que el PC ocupa un lugar central (p. 18).

En definitiva, el PC se manifiesta en las formas en que los sujetos se comportan en sociedad, formulan preguntas, abordan problemas y se enfrentan a la vida cotidiana con curiosidad, disciplina, agudeza mental y disposición a indagar. Por ello, como sostienen Marshall y Tucker (1992), (como se citó en Facione, 2007, p. 17), el futuro pertenece a aquellas sociedades que se organizan para aprender, promoviendo políticas que garanticen la adquisición de conocimiento y habilidades por parte de todos sus integrantes.

No obstante, diversos estudios han mostrado que el conocimiento escolar por sí solo no garantiza el desarrollo del PC (Glaser, 1984; Perkins, 1985; Whimbey, 1985, como se citó en López, 2012, p. 42). De ahí que sea necesario, como afirma López (2012), recurrir en los contextos educativos a la enseñanza explícita de habilidades críticas y a su práctica constante mediante actividades cotidianas, para lograr su transferencia a los estudiantes (Saiz y Rivas, 2008; Guzmán y Escobedo, 2006).

En relación con las clasificaciones del PC, Bloom (1956) propuso la taxonomía de los objetivos educativos, jerarquizando habilidades desde la memoria hasta la evaluación. Posteriormente, Piette (1998) agrupó las habilidades críticas en tres categorías: clarificación, juicio sobre la fiabilidad de la información y evaluación. Por su parte, Ennis (2011) diferenció entre disposiciones y capacidades, señalando que el PC implica tanto actitudes como habilidades cognitivas (Bruning et al., 1999).

Finalmente, autores como Paul y Elder (2003, 2005) y Villarini (1987) amplían la conceptualización del PC al subrayar que se trata de un proceso de autorregulación intelectual que permite reestructurar el pensamiento, superar el automatismo y fortalecer la autonomía, la solidaridad y la capacidad de afrontar las incertidumbres del mundo de la vida.

De su parte, Piette (1998) propone una clasificación de las habilidades del PC en tres grandes categorías:

1. Clarificación de la información, que incluye acciones como formular preguntas, concebir y evaluar definiciones, distinguir los diferentes elementos de una argumentación, problema, situación o tarea, así como identificar y precisar los aspectos relevantes.
2. Elaboración de juicios sobre la fiabilidad de la información, lo cual implica valorar la credibilidad de las fuentes, reconocer presupuestos implícitos y analizar la validez lógica de los argumentos.
3. Capacidad de evaluar la información, referida a la obtención de conclusiones pertinentes, la realización de generalizaciones, inferencias e hipótesis, así como la generación y reformulación personal de argumentaciones, problemas, situaciones o tareas.

En concordancia con lo señalado por López (2012), cabe destacar la clasificación propuesta por Ennis (2011), que trasciende el plano estrictamente cognitivo. Este autor distingue dos dimensiones fundamentales del PC. Por un lado, las disposiciones, entendidas como actitudes que cada persona aporta al proceso de pensamiento (apertura mental, búsqueda del bienestar, sensibilidad hacia las creencias, sentimientos y conocimientos ajenos). Por otro, las capacidades, que remiten a las competencias cognitivas esenciales para pensar críticamente, como la atención, el análisis y la evaluación (Bruning et al., 1999, p. 45).

Las capacidades descritas por Ennis (2011) comprenden una amplia gama de acciones, entre ellas: 1) centrarse en la pregunta; 2) analizar los argumentos; 3) formular y responder preguntas de clarificación; 4) valorar la credibilidad de las fuentes; 5) observar y juzgar informes derivados de la observación; 6) deducir y evaluar deducciones; 7) inducir y evaluar inducciones; 8) emitir juicios de valor; 9) definir términos y evaluar definiciones; 10) identificar supuestos; 11) decidir acciones e interactuar con los demás; 12) integrar disposiciones y habilidades en la toma de decisiones; 13) proceder de manera ordenada ante diversas situaciones; 14) ser sensible a los sentimientos, conocimientos y nivel de sofisticación de los otros; y 15) utilizar estrategias retóricas adecuadas en la argumentación y presentación, tanto oral como escrita.

Desde otra perspectiva, el PC se describe a través de habilidades más generales, como lo sugieren varios autores citados por López (2012, p. 45), entre ellos Halpern (1998), Quellmalz (1987), Swartz y Perkins (1990), referidos en Bruning et al. (1999). Estas habilidades se relacionan con el conocimiento, la inferencia, la evaluación y la metacognición. En particular, Swartz y Perkins (1990) señalan que la evaluación de la información implica subhabilidades como analizar, juzgar, ponderar y emitir juicios de valor. Añaden, además, que toda valoración crítica

está inevitablemente influenciada por la experiencia, el punto de vista, los esquemas mentales, la comprensión y los valores de quien la realiza.

Por su parte, la perspectiva de **Herrero (2018)** define el PC como “la habilidad para elaborar, evaluar y refutar argumentos, lo que significa el establecimiento de un pensamiento razonado sobre qué hacer o en qué creer” (p. 13). Esta definición dialoga con aportes previos, como la de **Ennis (1989)**, citado en **Díaz y Montenegro (2010)**, quien sostiene —en acuerdo con **Curiche (2015)**— que el PC constituye un “pensamiento razonado y reflexivo que se centra en decidir qué creer o hacer” (p. 21). Asimismo, **Nieto y Saiz (2008)**, citados en **Curiche (2015)**, subrayan que se trata de un pensamiento de orden superior que exige autodeterminación, autocontrol, autorregulación y metacognición, al estar orientado no solo al resultado, sino también al proceso que conduce a la toma de decisiones. En esta línea, **Díaz y Montenegro (2010)** destacan que la concepción de Ennis enfatiza la acción y el uso de la razón, y reconoce al PC como una actividad consciente dirigida al logro de objetivos.

Se observa, entonces, que el PC constituye una determinación del sujeto para orientar de manera consciente el uso de la razón en situaciones tanto formales como cotidianas. En el ámbito académico, esta capacidad se relaciona con la forma en que los estudiantes asimilan los saberes trabajados en el aula y configuran sus construcciones discursivas, que responden a intenciones comunicativas diversas.

Conviene precisar, con base en **Curiche (2015, p. 21)**, que el PC no debe confundirse con simples opiniones superficiales o con juicios carentes de fundamento. En este punto, **Paul y Elder (2003)** advierten que el PC es “un modo de pensar en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes al acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales” (p. 4). Los mismos autores amplían esta concepción al sostener que se trata de un proceso de análisis y evaluación que busca mejorar el pensamiento, en la medida en que presupone el conocimiento de los elementos básicos del pensar y los estándares intelectuales universales (**Paul y Elder, 2005, p. 7**).

De acuerdo con lo expuesto por Paul y Elder (**citados en Curiche, 2015, p. 22**), el PC integra elementos, estándares y disposiciones intelectuales en una relación interdependiente, orientada a la construcción de una conciencia crítica que emerge del análisis reflexivo de la propia formación.

Finalmente, otras contribuciones amplían este espectro teórico. Para **Villarini (1987)**, el PC es “la capacidad que tiene el ser humano para construir una representación e interpretación mental significativa de su relación con el mundo” (p. 36). Lo concibe como una forma de conciencia que posibilita al sujeto percibir, interpretar, sentir y gestionar su relación con la realidad. En esta visión, el pensamiento no solo libera de la actividad impulsiva o rutinaria, sino que habilita al individuo para actuar con autonomía y solidaridad, planificar con previsión y ejercer un mayor control sobre la naturaleza y sobre sí mismo. Como advierte el autor, el cultivo del PC se convierte en una herramienta indispensable no solo para la vida académica, sino también para afrontar los retos e incertidumbres del mundo cotidiano.

Desde otras perspectivas sobre el pensamiento crítico (PC), que no se contraponen a la visión cognitivista expuesta, la atención se dirige también hacia el fortalecimiento de la criticidad en el ser humano como medio para alcanzar transformaciones sociales. El PC, en este sentido, atraviesa transversalmente las distintas disciplinas y ciencias, en la medida en que estas adoptan posturas críticas frente a sus objetos de estudio y a las realidades empíricas en que se insertan. Así, la relación entre las construcciones sociales de la realidad, los saberes disciplinares y las posturas científicas o cotidianas ha configurado históricamente modos de ver y comprender los objetos, los fenómenos sociales y las realidades socioculturales.

Las contribuciones de Kant (1724-1804) y Marx (1971), según expone **Morales-Zúñiga (2014)**, resultan fundamentales para entender el sentido del PC en el marco de la teoría educativa contemporánea. En efecto, los aportes kantianos, sustentados en la epistemología y en la evaluación de “las condiciones de validez del conocimiento

que se construye” (p. 5), constituyen un punto de partida para el pensamiento filosófico crítico. En *Crítica de la razón pura*, por ejemplo, se realiza “por primera vez, una evaluación epistemológica de las condiciones de validez del conocimiento, sin cuestionar la existencia o no de los fenómenos metafísicos, o de las impresiones sensibles o suprasensibles, o de la utilidad de la experiencia” (Morales-Zúñiga, 2014, p. 5).

Desde esta perspectiva, la obra de Kant es eminentemente epistemológica, en tanto cuestiona los límites, las condiciones y el alcance de la razón frente a los objetos. Su propósito era, como señala Morales-Zúñiga (2014), “afinar, por medio de la crítica, el método del razonamiento filosófico, y objetivar la razón, la práctica y el juicio estético” (p. 6). En este marco, el PC emerge como una crítica epistemológica que posteriormente fue retomada por Karl Marx (1818-1883), quien desarrolló su propuesta en una atmósfera en la que confluyeron postulados filosóficos y perspectivas científico-sociales. Según Morales-Zúñiga (2014), “el marxismo es un esfuerzo intelectual por explicar el devenir de la sociedad tomando como punto de partida el materialismo y los distintos modos de producción y, además, el antagonismo de clase” (p. 6). Ello supone no solo una mirada científica, sino también aspiraciones prácticas orientadas a “transformar el orden social” (p. 7).

En su célebre afirmación, Marx sostiene que “los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo” (citado en Morales-Zúñiga, 2014, p. 7). Esta declaración sintetiza la dimensión transformadora de su pensamiento, plasmada en obras como *El capital* (1971), en las que formula una crítica social dirigida a cuestionar fenómenos como la desigualdad, la explotación de clase, la alienación y el dominio ideológico. De esta manera, su pensamiento se constituye en un referente crítico orientado a la transformación del mundo.

Estas visiones clásicas han trascendido el tiempo y complementan la perspectiva cognitivista que aquí se asume. Como señala Loïc Wacquant, citado por Morales-Zúñiga (2014), “el pensamiento crítico más fructífero es aquel en el que coinciden la crítica epistemológica kantiana y la crítica social marxista” (p. 8). Morales agrega que este dualismo sería incompleto si se dejara de lado la postura de Pierre Bourdieu (2000), quien advierte que “las armas de la crítica deben ser científicas para ser efectivas” (p. 8). Para Bourdieu, el conocimiento ha de desarrollarse en el marco de la problematización teórica y la confrontación empírica, lo cual constituye la base de lo que Morales-Zúñiga (2014) entiende como pensamiento crítico.

Esta investigación asume dicha premisa al procurar comprender la realidad discursiva de docentes y estudiantes a partir de las construcciones *ethoticas* derivadas de sus prácticas pedagógicas, con el fin de confrontarlas y determinar cómo se configuran y proyectan en el aula. El análisis busca precisar de qué manera los discursos de los docentes universitarios promueven niveles de criticidad que trascienden los saberes disciplinares y permiten situar el conocimiento en contextos reales de aplicación, en este caso, de carácter periodístico.

En este sentido, el PC se entiende, siguiendo a Morales-Zúñiga (2010), como una forma de razonamiento que articula el análisis epistemológico y científico-social con la finalidad de comprender la realidad, cuestionar los marcos teóricos y metodológicos empleados en dicho análisis y, finalmente, proponer posibilidades de acción sobre la realidad estudiada (p. 8).

Ahora bien, aunque no se desconocen los aportes de otras corrientes críticas, Morales-Zúñiga (2014) subraya que “el pensamiento crítico o la crítica de distintos razonamientos se ha gestado desde lo filosófico, lo científico y lo académico, entre otras manifestaciones del hombre en el mundo de la vida, como el arte, la música o la literatura” (p. 9). Desde una perspectiva histórica, añade, el ejercicio de la crítica se ha consolidado en la educación contemporánea a través de la teoría crítica de la educación y de la pedagogía crítica.

Ambas corrientes, aunque cercanas, presentan diferencias. Para Morales (2010), la teoría crítica de la educación es una derivación directa de la Escuela de Frankfurt, mientras que la pedagogía crítica se fundamenta en las tesis de Adorno, Benjamin y Marcuse, orientadas hacia la construcción de una cultura de la conciencia respecto del

lenguaje, como vía para una praxis intersubjetiva. La pedagogía crítica, de esta manera, tiende hacia la práctica, inspirada en lecturas de Marx y Antonio Gramsci (1891-1937), mientras que la teoría crítica de la educación se centra en la reflexión académica sobre el fenómeno educativo.

Tal como puntualiza Morales (2010):

Mientras la teoría crítica de la educación tiene un enfoque más académico, más cientificista, la pedagogía crítica tiene un carácter menos explicativo y más orientado hacia la práctica, o si se prefiere, hacia la praxis, término predilecto de los pedagogos críticos. La idea de la pedagogía crítica es realizar un trabajo educativo basado en el diálogo (por ello, es dialéctica), que les permita a los individuos tomar conciencia de las condiciones de opresión que puedan existir, con el fin de que puedan iniciar la construcción de una nueva realidad, donde no exista la dominación ni la desigualdad. (p. 10)

Esta última perspectiva se asocia de manera especial a la figura de Paulo Freire, cuya pedagogía crítica dejó una huella indeleble en América Latina y el mundo. Según Morales (2010), Freire vinculó su propuesta educativa con principios del marxismo, al reivindicar la igualdad social, la conciencia de clase y la liberación mediante la educación concebida como praxis emancipadora (p. 12). En otras palabras, con Paulo Freire se comprende el proceso educativo *per se* y el PC como una metodología que contrarresta los modos y modelos tradicionales estilados en la educación. En este sentido, se reconoce que el educando de educación superior constituye un sujeto histórico a quien puede orientarse en función de la transformación de su realidad educativa, social, cultural y política.

En consecuencia, tanto la teoría crítica de la educación como la pedagogía crítica constituyen referentes que, desde lo teórico y lo práctico, aportan a la configuración del PC como fundamento de posturas críticas en el campo educativo. Por ello, aun cuando la presente investigación enfatiza la dimensión cognitivista del PC, reconoce que sus análisis dialogan también con los planteamientos de la pedagogía crítica y sus posibilidades de acción, lo cual se refleja en las conclusiones alcanzadas.

Perspectivas sobre el *ethos* discursivo

La categoría del *ethos* discursivo (ED), desde sus orígenes hasta la contemporaneidad, con los aportes de autores clásicos como Aristóteles y con investigaciones y propuestas de autores como Maingueneau (2007), Amossy y Zavaglia (2007) y Martínez (2004, 2007), ha dado cuenta de la transformación natural del concepto, así como de su amplitud según las perspectivas teóricas. De ahí que el análisis concerniente a la construcción del PC y del ED proyectado por los docentes y configurado por los educandos en las prácticas pedagógicas de las IES y los grupos seleccionados en el estudio del cual surge esta reflexión precise la aplicación de las perspectivas teóricas de los autores antes referidos como parte de las teorías del análisis del discurso (AD), con el fin de determinar anclajes textuales desde los que se inicia el análisis del discurso docente en las interacciones discursivas.

El AD, en tal sentido, se asume como una transdisciplina que permite fraguar cualquier discurso para ser desentrañado en sus partes constitutivas, con el objetivo de evidenciar *significados, sentidos, información pragmática, intenciones comunicativas y propósitos* gestados en situaciones singulares de comunicación y enunciación; en específico, como es el propósito relacionarlo aquí, en la enseñanza-aprendizaje del periodismo, a partir de productos derivados del desarrollo de las clases en las que puede evidenciarse el PC viabilizado a través del ED. La noción de *ethos*, en palabras de Amossy (1999), deriva de los modos en que las ciencias del lenguaje retoman, en algunas ocasiones, y se alejan, en otras, de la retórica definida en sus inicios como el arte de persuadir. De esta manera, las diferentes corrientes del análisis del discurso y de la pragmática atraviesan hoy la retórica o, como fuera señalado por Maingueneau (1996), “vienen en cierta manera a sustituir la retórica tradicional” (p. 66), en una especie de reformulación conceptual, actualización terminológica y/o funcionalidad categorial.

Aristóteles y la herencia retórica en los estudios contemporáneos sobre el *ethos*

La noción de *ethos* se circunscribe a una larga historia del ser humano y su conocimiento de la palabra. Se remonta al siglo V de la Grecia clásica y está emparentada con la práctica de la oratoria que los hombres libres realizaban en el ágora, cuando deliberaban sobre los temas públicos y de interés para la *polis*. Se trataba de una práctica cuyo fin se centraba en la influencia y la persuasión; su fuerza estribaba en la manera como el orador se presentaba ante su auditorio por medio de su discurso y el asunto-tema tratado.

La primera definición formal del *ethos* aparece en la *Retórica* de Aristóteles, donde se expone que la persuasión puede alcanzarse mediante el discurso y el uso de fórmulas comunes o *topoi* —como proverbios, ejemplos, comparaciones o relaciones de causa-efecto— que respaldan los argumentos. El filósofo identifica tres pruebas fundamentales para lograr la persuasión. La primera corresponde al *ethos*, entendido como el talante del orador y la manera en que se presenta discursivamente ante su auditorio, esto es, cómo articula los *topoi* en un marco social. En este sentido, el orador busca construir una imagen o identidad discursiva que genere confianza y credibilidad; por tanto, el *ethos* (yo enunciativo) depende del éxito del acto enunciativo y de su puesta en escena.

La segunda prueba es el *pathos*, referido al auditorio (tú enunciatario). Según Aristóteles, el buen orador es aquel que logra conmover las pasiones de su público mediante el discurso (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989). Ello implica que el *pathos* está directamente relacionado con la audiencia, aunque en la interacción comunicativa los roles de hablante y oyente tienden a intercambiarse, momento en el cual los *topoi* aristotélicos siguen desempeñando un papel clave.

La tercera prueba es el *logos*, vinculado con la fuerza del razonamiento. En este nivel, el orador persuade cuando expone lo verdadero o lo que parece serlo, empleando los mejores argumentos y recursos retóricos para apelar tanto a la razón como a las emociones. De ahí que, para Aristóteles, el *ethos* represente la prueba de mayor importancia, ya que su jerarquía se fundamenta en la coherencia interna del discurso.

Para Aristóteles, un hablante inspira confianza y credibilidad por tres razones fundamentales. En primer lugar, porque se presenta como una persona sensata, capaz de hacer uso de la razón práctica (*phrónesis*), lo cual implica tomar decisiones éticas orientadas a fines correctos y actuar con coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. Esta habilidad se traduce en la capacidad de evaluar, analizar, verificar y decidir sobre fenómenos sociales, culturales, políticos y educativos.

En segundo lugar, la credibilidad se asocia con la virtud (*areté*). El orador confiable es honesto, busca el bien común y la justicia, y utiliza argumentos sinceros y pertinentes (*koinoi topoi* o *idioi topoi*). Finalmente, la tercera razón corresponde a la benevolencia (*eúnoia*): el orador persuade cuando se muestra solidario, amable y empático con sus interlocutores, capaz de identificarse con ellos y de compartir sus sentimientos. No obstante, Aristóteles advierte que un orador puede aparentar estas virtudes y persuadir, aun sin poseerlas (Aristóteles, 1999, pp. 5-6).

Desde una perspectiva contemporánea, Woerther (2007) señala que Aristóteles recurre con frecuencia a los verbos *aparecer* y *parecer* al referirse al *ethos*, lo que sugiere que las virtudes del orador pueden ser simples construcciones discursivas o *simulacros*. Así, la persuasión depende más de la forma en que el orador se muestra en su discurso que de su carácter real, lo que explica la eficacia de argumentaciones falaces sustentadas en *topoi* engañosos.

En esta línea, Aristóteles distingue que el *ethos* reside más en la enunciación que en lo enunciado:

Persuadimos mediante el carácter [= *ethos*] cuando el discurso es de tal naturaleza que hace al orador digno de fe; porque la gente honrada nos inspira una mayor confianza [...] pero es necesario que esta confianza sea un efecto del discurso, no de las percepciones sobre el carácter del orador. (Aristóteles, 1999, pp. 5-6)

No obstante, para los romanos el prestigio y la conducta del orador constituían la esencia de su credibilidad. Isócrates sostenía que “la vida pasada daba más credibilidad que los más buenos discursos” (Amossy, 2010, p. 74). De ahí que se privilegiara la reputación, el buen nombre y las costumbres del orador sobre el valor de la palabra. En esta tradición, Cicerón definió al buen orador como *vir bonus dicendi peritus*, un hombre que combina carácter moral con habilidad en el discurso (Amossy, 1999).

En la actualidad, Amossy (1999) subraya que la noción de *ethos* se debate entre la visión aristotélica —la construcción discursiva de una imagen de sí mismo— y la romana, que lo asocia con un dato preexistente ligado a la autoridad personal o institucional. Así, los *hábitos oratorios* deben diferenciarse de los *hábitos reales*. Como señala Le Guern (1977, p. 284, como se citó en Amossy, 1999), los hábitos reales corresponden a las virtudes efectivas del individuo, mientras que los hábitos oratorios son la imagen proyectada en el discurso, la cual puede coincidir o no con la realidad. En palabras de Le Guern (1977, p. 284, como se citó en Amossy, 1999):

Nosotros distinguimos los hábitos oratorios de los hábitos reales. Esto es fácil. Puesto que uno sea efectivamente un hombre honesto, que uno tenga piedad, religión, modestia, justicia, facilidad de vivir con el mundo, o que, por el contrario, uno sea vicioso, [...] es eso lo que llamamos *hábitos reales*. Pero que un hombre parezca tal o cual, por el discurso, eso se llama *hábitos oratorios*, ya sea que efectivamente él sea tal como parece, o que no lo sea. Pues uno puede mostrarse como un tal, sin serlo; y uno puede no parecer un tal, aunque lo sea; porque esto depende de la manera en que se habla. (p. 7)

Desde una perspectiva pragmática actual, lo dicho corresponde con la coherencia y la profundidad de la sinceridad entre el decir y el hacer; en otras palabras, con el hecho de que lo evidenciado en el discurso sea respaldado por las acciones, esto es, lo que podría denominarse integridad en el ser humano. Lo cierto, sin embargo, es que, en las sociedades contemporáneas —sobre todo en los ámbitos de naturaleza política—, los hábitos reales transitan por unos rumbos y los hábitos oratorios, por otros. Aun así, Amossy (1999) indica que Gilbert “nota que los hábitos marcados y vertidos en la manera en la que se habla hacen que el discurso sea como un espejo que representa el orador” (citado en Le Guern, 1977, p. 285). En virtud de ello, Le Guern concluye “que la eficacia del discurso deriva claramente de los hábitos oratorios y no de los hábitos reales” (Amossy, 1999, p. 7).

En tal sentido, la autora acentúa en los estudios de Kerbrat-Orecchioni sobre la subjetividad, particularmente en cómo se inscribe el sujeto a través de las marcas discursivas del locutor, y recalca la idea según la cual es a partir de este reconocimiento que se establece el modo más acertado para abordar un análisis del *ethos*, definido como la construcción de una imagen de sí mismo en correlato con el propósito del discurso.

En este recorrido histórico, las apuestas contemporáneas por retomar y reinterpretar la noción retórica del *ethos* abarcan la pragmática y el AD, en tanto constituyen marcos teórico-metodológicos para analizar la construcción de la imagen de sí mismo en los discursos. No obstante, este diálogo de disciplinas alrededor del *ethos* alcanzó también la perspectiva de los estudios culturales llevada a cabo hace algunos años en los Estados Unidos, especialmente en los trabajos recopilados por Baumlin (1994), en los cuales se recogió “una serie de contribuciones que exploran las diferentes concepciones retóricas del *ethos*, con la intención de repensarlas bajo la luz de las teorías contemporáneas del sujeto” (Amossy, 1999, p. 10).

De acuerdo con Amossy (1999), estos trabajos se han propuesto redefinir el *ethos* y lo que en él está en juego dentro de las perspectivas posmodernistas. La autora, en su revisión, asume que la reflexión de aquellas reformulaciones teóricas se vincula con la interrogación alrededor de las nociones de sujeto, de ideología y de escritura. En este orden de ideas, asevera que los defensores de los estudios culturales sitúan una noción tomada de la retórica antigua en el centro de los problemas de género actuales, pero también de la etnicidad de la cual se nutren los estudios culturales y literarios en América del Norte (Amossy, 1999, p. 10). Igualmente, refiere los trabajos de Ekkehard Eggs en su reinterpretación de la noción de *ethos*, señalando su doble dimensión: virtudes

y honestidad; hábitos y costumbres. Para Eggs, basado en Aristóteles, son estos dos elementos los que permiten convencer por el discurso. Por su parte, la autora cita la proposición de Marcelo Dascal, filósofo analítico, quien sugiere una unión entre las disciplinas, donde la pragmática complemente y enriquezca la retórica. Este autor “muestra que la prueba por el *ethos* se funda sobre procesos inferenciales que no difieren en sustancia de los procesos pragmáticos normales de interpretación de enunciados” (Amossy, 1999, p. 11).

Finalmente, la autora retoma la noción del *ethos* en la pragmática y el AD y plantea los aportes de Dominique Maingueneau desde lo que este asume en el discurso argumentativo y en el intercambio verbal. A su vez, explicita la importancia de los trabajos de Jean-Michel Adam, quien no había empleado la noción de *ethos* más que indirectamente, tal como lo expone en sus trabajos de lingüística textual (1994, 1990, 1984) y de análisis argumentativo en la publicidad. Así lo refiere Amossy (1999) cuando precisa que, a través de la noción de *ethos*, Jean-Michel Adam propone un análisis pragmático de los conectores argumentativos, de los actos de discurso, de la *performatividad* y de las marcas personales del orador, lo cual posibilita estudiar el *ethos* en sus relaciones cambiantes con el *logos* y el *pathos* (p. 11).

La herencia retórica de Aristóteles revela cómo, en las concepciones que han surgido sobre el concepto de *ethos*, se asume una concepción según la vertiente teórica que, en todo caso, retorna a los fundamentos aristotélicos. No obstante, estas han sido repensadas y reformuladas en el trasegar del tiempo y su estudio; asimismo, el crecimiento categorial y la transformación de los fenómenos de análisis relacionados con la inscripción de los sujetos o la presentación de la imagen de sí en los discursos se han visto ampliados con el pasar de los años. Con mayor ahínco, pero a su vez con finas distinciones, las apuestas de Maingueneau y Amossy renuevan la tradición retórica aristotélica sobre el *ethos* y surten de elementos dialogantes y diferenciadores a los estudios teórico-prácticos del AD contemporáneo.

Maingueneau y Amossy: hacia una mirada contemporánea de la noción del *ethos*

A partir de las dos perspectivas clásicas sobre el *ethos* discursivo, algunos estudios contemporáneos de tradición francófona proponen una sinergia entre ambas posturas: la griega, centrada en la imagen del orador construida en el discurso, y la romana, que resalta el prestigio y la reputación del hablante. En este marco, categorías como el *ethos* previo o prediscursivo (Amossy, 2010; Maingueneau, 2007) enriquecen y complejizan la noción del enunciador. Dicho *ethos* alude tanto a la imagen discursiva producida en otro espacio-tiempo (otra *deixis*) como a una representación estereotipada asociada a las acciones y comportamientos del sujeto, los cuales se insertan en una cultura evocada en el discurso a través de la memoria colectiva.

Esta articulación entre ambas posturas resulta especialmente productiva en las investigaciones actuales, pues permite superar un análisis limitado al contenido del enunciado o a la apariencia proyectada en el discurso. En su lugar, se reconoce también el papel del enunciador como sujeto y la influencia que ejerce sobre su auditorio en diversas instancias interdiscursivas, donde la imagen proyectada puede o no revelar el *ethos* discursivo; en últimas, una postura o impostura, según sea el caso. Este enfoque híbrido constituye el fundamento de la perspectiva defendida en el marco de la investigación de la cual procede el presente texto, en la que se reconoce, adicionalmente, que el ED es una categoría viva en la cual se aloja el discurso en tanto práctica social, cultural, histórica y política, por medio de la cual el PC de los sujetos puede vislumbrarse.

En la tradición aristotélica, el *ethos* se atribuye al orador y el *pathos* al auditorio; no obstante, ambos elementos pueden extenderse a otros planos del discurso. En la *Retórica*, Aristóteles (1999) distingue tres componentes: “(i) aquel que habla, (ii) aquello de lo que habla y (iii) aquel a quien habla” (p. 193). A partir de esta formulación se reconocen tres planos de la comunicación: 1) el de la enunciación, 2) el del enunciado y 3) el del referente.

En el plano de la enunciación se ubican dos instancias: la del enunciador y la del enunciatario. Cada una construye un *ethos* o imagen de sí en el acto de enunciación, buscando proyectarse —ya sea de manera afectiva o racional— hacia su interlocutor con el propósito de conmoverlo e influirlo en relación con distintas situaciones sociohumanas.

Los planteamientos de Maingueneau (1984), desde sus inicios, se orientaron hacia la pragmática y el análisis del discurso. Su trabajo se concentra en el estudio del *ethos* más allá de los enfoques desarrollados en la misma época, particularmente desde la teoría de la argumentación (Ducrot, 1984). De ahí que su interés se enfoque en discursos políticos, publicitarios o filosóficos, donde la persuasión constituye un componente central, así como en todos aquellos textos cuyo propósito principal es captar la adhesión de los interlocutores. Al respecto, indica:

Dos razones me han incitado a recurrir a la noción de *ethos*: su vínculo crucial con la reflexividad enunciativa y la relación entre cuerpo y discurso que ella implica. La instancia subjetiva que se manifiesta a través del discurso no se deja concebir solamente como estatuto o rol, sino como “voz”, y más allá, como “cuerpo enunciante. (Maingueneau, 1999, p. 76)

Para Maingueneau (2010), la construcción del *ethos* en el intercambio comunicativo depende de múltiples factores. En primer lugar, intervienen las percepciones que el auditorio forma antes de que el orador hable, a partir de indicios no verbales como la vestimenta, los gestos, la postura, la mirada o el atavío, así como de marcas verbales, por ejemplo, el registro de la lengua. La configuración del *ethos* se vincula, por tanto, a la interacción entre locutor y audiencia. Según el autor, en el transcurso del discurso el destinatario atribuye al hablante rasgos que parecen preexistentes, pero que en realidad son contruidos discursivamente y asociados a modos de hablar específicos. De este modo, elementos externos a la palabra, como la mímica o la apariencia, influyen en la creación de efectos de *ethos* (Maingueneau, 2010, p. 206). En consecuencia, resulta pertinente distinguir entre *ethos discursivo* y *ethos prediscursivo* (Maingueneau, 2004, p. 205).

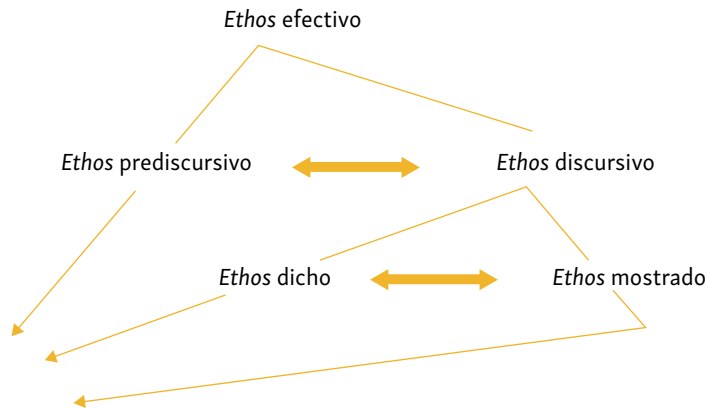
El autor define el *ethos* como una noción sociodiscursiva anclada en una situación de comunicación y en un contexto sociohistórico, que trasciende el ámbito de la argumentación. En sus palabras, “además del lazo crucial que mantiene con la reflexividad enunciativa, permite articular cuerpo y discurso más allá de una oposición empírica entre lo oral y lo escrito” (Maingueneau, 2010, p. 209). Así, el *ethos* se concibe como una instancia subjetiva manifestada en el discurso, inseparable de un cuerpo enunciante históricamente situado, y no únicamente como un estatus social o profesional (profesor, científico, político, etc.).

Maingueneau distingue dos modalidades principales: el *ethos prediscursivo* y el *ethos discursivo*. El primero está relacionado con lo no dicho, es decir, con los indicios que anteceden a la palabra —registro lingüístico, tono de voz, acento, gestualidad, presentación personal, vestimenta—, los cuales permiten al auditorio esbozar una primera imagen del orador. A estos factores se suman el horizonte ético y cultural de la audiencia, sus creencias, presaberes y disposiciones sociales, que median la interpretación de la figura proyectada por el locutor. El segundo corresponde a lo expresado directamente en el discurso y se subdivide en *ethos dicho* y *ethos mostrado*. El primero hace referencia a lo sugerido o aludido por el enunciador, mientras que el segundo remite a la postura personal explícita que el hablante proyecta.

De esta forma, la presentación del enunciador en su discurso ofrece al enunciatario un marco hermenéutico para reconstruir la imagen proyectada. Esta reconstrucción se apoya en conocimientos culturales, sociales y representaciones compartidas que permiten asignar al orador atributos psicológicos, sociales e identitarios, influidos tanto por lo verbal como por lo no verbal. Así, se asume, en correlato con Maingueneau (2010), que el *ethos discursivo* se configura como una imagen proyectada hacia los otros, cuya recepción puede ser favorable o desfavorable, y de la cual depende en gran medida la construcción del *pathos* (el tú del discurso).

En este sentido, Maingueneau (2010) aclara que “la distinción entre el *ethos* dicho y el mostrado se inscribe en los extremos de una línea continua, ya que es imposible definir una frontera clara entre lo ‘dicho’ sugerido y lo puramente ‘mostrado’ por la enunciación” (p. 212). De ahí que el *ethos* efectivo sea aquel construido por el destinatario a partir de la interacción entre estas diferentes instancias. El siguiente esquema así lo indica:

Figura 1.
Ethos efectivo



Fuente: Maingueneau (2010, p. 213).

En el caso de la escritura, el enunciatario construye una representación del enunciador a partir de la forma de composición del texto: estilo, tono, marcas lingüísticas, progresión temática, entre otros elementos. Es decir, en ausencia del autor, el lector atribuye corporalidad a la voz que interpreta. En esta línea, Maingueneau (2007) sostiene que el *garante* es una figura que el lector debe elaborar con base en los indicios textuales, de modo que le asigna un carácter —entendido como un conjunto de rasgos psicológicos— y una corporalidad —relacionada con la complexión, el modo de vestir y de actuar en el espacio social—. Ambas dimensiones provienen de representaciones sociales, positivas o negativas, que sustentan los actos discursivos (p. 91).

De lo anterior se desprende que todo texto, ya sea oral o escrito, revela una construcción inseparable del estilo, la visión y las influencias del enunciador. La enunciación orienta esta proyección hacia un destinatario (coenunciador), quien, a su vez, interpreta y reconstruye la imagen del garante. Esta representación se conforma a partir de rasgos psicológicos, sociales y culturales del sujeto, así como de las representaciones colectivas que circulan en la sociedad. En consecuencia, el *ethos* no constituye una imagen fija o estática, sino una construcción dinámica generada por el destinatario en la interacción discursiva. Ello se debe a que el *ethos* opera de manera lateral, como una experiencia sensible que moviliza la afectividad del receptor (Maingueneau, 2010, p. 206).

En síntesis, los principios del *ethos* formulados por Maingueneau (2010, p. 209) pueden resumirse así:

- Es una noción discursiva que se construye a través del discurso, y no una imagen externa a él.
- Se configura en un proceso interactivo de influencia entre los participantes.
- Es una noción sociodiscursiva híbrida, evaluada socialmente, que solo puede comprenderse en el marco de situaciones comunicativas específicas y en una coyuntura sociohistórica determinada.

De este modo, la construcción de la imagen del orador en el aquí y el ahora de la enunciación constituye lo que Maingueneau denomina *ethos* del enunciador.

Por otra parte, Ruth Amossy ha articulado la teoría de la argumentación y el análisis del discurso con un enfoque en la inscripción del sujeto en la enunciación. Su propuesta traslada al análisis lingüístico los modelos iniciales de

Perelman, junto con aportes posteriores sobre interacción de Kerbrat-Orecchioni y Plantin, e incorpora la noción de estereotipo desarrollada en sus trabajos previos (1991, 1997). En esta misma línea, Amossy (1999) coincide con J. M. Adam en considerar que la construcción de la imagen de sí se relaciona con representaciones colectivas fijas y con procesos de estereotipaje (p. 11).

Su contribución más significativa radica en la introducción del concepto de *ethos* previo, entendido como la imagen que el auditorio se forma del locutor en el momento en que este toma la palabra. Desde esta perspectiva, Amossy (1999) retoma los planteamientos de Pierre Bourdieu y su noción de *habitus* —conjunto de disposiciones duraderas adquiridas en los procesos de socialización— para señalar que el *ethos* corresponde a los principios interiorizados que guían la conducta, mientras que la *hexis* corporal alude a las posturas y formas de relacionarse con el cuerpo también interiorizadas. Según la autora, la articulación entre análisis del discurso y sociología de los campos resulta indispensable para comprender la noción de *ethos* (p. 11).

En conclusión, Amossy plantea un diálogo interdisciplinar que renueva la retórica clásica desde perspectivas contemporáneas de la pragmática y el análisis del discurso. Su propuesta consolida un marco conceptual que prolonga y reelabora el concepto de *ethos* en beneficio de las ciencias del lenguaje, integrando aportes de la sociología y la teoría de la argumentación, tal y como se revela en el marco del recorrido conceptual presentado hasta aquí.

Construcción discursiva del PC y el ED de docentes y estudiantes en la enseñanza-aprendizaje del periodismo mediado por TIC. Análisis de prácticas pedagógicas en la educación superior

En el contexto teórico presentado, la construcción del PC y del ED de docentes y estudiantes de las IES en las que fue aplicado el estudio dio cuenta de sujetos enunciadorelacionados con los saberes propios de las asignaturas vinculadas con el periodismo, a través de construcciones discursivas empíricas; es decir, entre lo dicho y sus significaciones se evidenciaron, de manera natural, los fundamentos teóricos abordados, con algunas emergencias categoriales propias de la interacción discursiva entre los actores educativos.

En este sentido, los resultados permiten transparentar que, en la construcción del PC y del ED de los docentes entrevistados y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, las prácticas pedagógicas mediadas por TIC y las asignaturas orientadas, existe un crecimiento permanente de la reflexión pedagógica y de la visión crítica sobre los objetos de estudio abordados en las prácticas pedagógicas. Sin embargo, destaca, en la búsqueda de anclajes textuales o huellas de la imagen de sí, la visión convergente de los docentes, según la cual es un hecho particular y altamente coincidente con el siglo XXI y su avance tecnológico que los estudiantes actuales de periodismo manifiesten reticencia frente a los medios tradicionales para acercarse al mundo del reportaje, o, lo que es igual, frente a las lecturas analógicas básicas; ello, toda vez que sienten mayor atracción por las pantallas y los medios digitales.

Asimismo, los resultados permiten demostrar que la construcción del PC y del ED en las prácticas mediadas por TIC en la enseñanza-aprendizaje del periodismo en las dos universidades abordadas en Pereira-Risaralda (UTP y UCP) se evidencia en las maneras en que los docentes expresan sus saberes vinculados a las posturas frente a los objetos de estudio y las herramientas aplicadas en el proceso educativo. Esto es, la tendencia constante, reflexiva y crítica en relación con el propio proceso de formación respecto de lo que significa ser periodista en Colombia, por un lado, y, por otro, la proyección de los docentes en sus enunciaciones de un *ethos dicho* y un *ethos mostrado*, cuya coherencia pone de manifiesto la imagen de sí e insta a la aprehensión de pensamientos, herramientas, conductas y maneras de reflexionar, sin que ello signifique hegemonías o imposiciones discursivas. Lo que sí se evidencia es que la permanente reflexión pedagógica y la crítica argumentada sobre el ejercicio profesional del periodismo,

llevadas a cabo por los docentes, hacen que el ED de los estudiantes manifieste algún grado de criticidad y sea reflejado en sus enunciaciones.

En Reportaje y Periodismo, el docente promueve la reflexión crítica mediante el diálogo y el ejemplo, vinculando los contenidos a la realidad nacional y regional. Los estudiantes reconocen que este enfoque les ha permitido ampliar su comprensión cultural y fortalecer su capacidad de análisis, en coherencia con lo planteado por Maingueneau (2010) sobre la manifestación del enunciador en el discurso.

En Medios Digitales II y Narrativas, el docente fomenta la criticidad frente a las industrias culturales a través de la creación de páginas web. Los estudiantes destacan que esta experiencia les ayuda a superar estereotipos sociales, ampliar su apertura tecnológica y cultural y asumir posturas más conscientes frente a las dinámicas sociales. El énfasis del curso en el respeto por la diversidad y la empatía favorece la construcción de un PC centrado en lo social y lo cultural.

Por su parte, en Medios y Prensa, el docente resalta la importancia de la lectura como herramienta para desarrollar análisis profundos y reflexivos. Según los estudiantes, esta orientación pedagógica fortalece su autonomía y compromiso con el aprendizaje, lo que conciben como un proceso progresivo de adquisición del PC. La práctica docente se articula, además, con un enfoque pedagógico dialógico y constructivista, que se sitúa entre lo heteroestructurante (pedagogía centrada en el docente) y lo autoestructurante (pedagogía centrada en los estudiantes), en línea con la propuesta interestructurante de Zubiría (2002). En conjunto, las asignaturas muestran cómo los docentes influyen en la formación crítica de los estudiantes, promoviendo actitudes reflexivas, analíticas y empáticas, esenciales para su ejercicio académico y social.

En el análisis de las recurrencias léxicas sobre el periodismo, los estudiantes de las universidades UTP y UCP coinciden en concebir al periodista y al periodismo como agentes fundamentales para la sociedad. Identifican al periodismo como un proceso investigativo orientado a informar con veracidad, en el que el periodista asume el rol de garante de la verdad, promotor del PC y portavoz de quienes carecen de voz pública. Asimismo, destacan modalidades como reportajes, crónicas, columnas de opinión e historias de vida como prácticas que posibilitan la transformación social y la construcción de la opinión pública. Esta visión refleja la influencia pedagógica de los docentes, quienes orientan el aprendizaje hacia la reflexión crítica y la responsabilidad ética del ejercicio periodístico.

Respecto del PC, los estudiantes lo entienden como la capacidad de analizar, reflexionar, cuestionar, evaluar y argumentar, lo que les permite *ir más allá* de los asuntos académicos y sociales inmediatos. En este sentido, conciben el PC como la búsqueda de múltiples perspectivas y la posibilidad de tomar decisiones fundamentadas, lo cual se articula con una visión plural y abierta de la realidad (Amossy, 1999). Además, lo asocian directamente con la investigación, particularmente en el ámbito del periodismo y los medios digitales, reconociendo su pertinencia frente a fenómenos actuales como las *fake news* y las nuevas plataformas de comunicación.

En cuanto a los trabajos y actividades que fomentan el PC, los estudiantes destacan la elaboración de noticias, reportajes, crónicas, entrevistas, proyectos de investigación, páginas web y productos audiovisuales interactivos. Estas prácticas, integradas a la enseñanza del periodismo, contribuyen al desarrollo de competencias críticas tanto en el plano disciplinar como en el social y cultural. De esta manera, los educandos validan que los ejercicios pedagógicos implementados por los docentes fortalecen su autonomía analítica y expresan el *ethos* discursivo que se manifiesta en sus producciones.

De este modo, toman forma los planteamientos de los autores del PC, como el grupo Delphi (1990), para quienes se trata de una herramienta esencial para la indagación y constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica. En este tenor, se puede corroborar la perspectiva de Facione (2007), según la cual el PC es importante no solo como elemento determinante en la investigación académica, sino también como un recurso para la actuación de las personas en esferas de discursos individuales y sociales.

Estas nociones, entre otros soportes teóricos del PC, se identifican en el *ethos* (yo) discursivo docente y en el *ethos* (yo) discursivo estudiantil, relativos a las maneras en las que entretejen sus reflexiones y criticidades respecto de cómo enseñar, cómo aprehender y poner en práctica los saberes del ámbito periodístico, vinculados con la historia del país, las realidades sociales y culturales y los hechos políticos que lo han marcado.

En consecuencia, lo hallado en las enunciaciones de los docentes pone de manifiesto el *ethos provocador*, el *ethos reflexivo* y el *ethos del formador crítico*. Ello obedece a la manera en que el ED es desplegado y mostrado en sus enunciaciones, las cuales relacionan saberes, prácticas educativas, utilización de herramientas tecnológicas, posturas sobre los mundos de referencia mediata e inmediata y, finalmente, el compromiso pedagógico relativo a su saber. Por su parte, lo encontrado en los estudiantes permite afirmar que se trata de la manifestación de un modo de reaccionar autónomo frente a las asignaturas recibidas. Los modos de estimar el acercamiento al estudio del periodismo en pleno siglo XXI están permeados por el avance tecnológico y los dispositivos de punta para recolectar, analizar y socializar información de variada naturaleza.

En últimas, esta reflexión teórico-analítica permite subrayar que los resultados de la investigación reflejan un impacto positivo, en la medida en que la identificación empírica de los discursos-testimonios (docentes-estudiantes) permitió particularizar procesos de intervención y promover la participación en el marco de una propuesta pedagógica dialogante y crítica, tal como se presenta en el conjunto de la investigación de la que deriva este artículo.

Conclusión

La aplicación del tejido teórico implementado confirma que el PC, en sus diferentes niveles de desarrollo, se muestra a partir de la construcción del ED de los sujetos enunciadore, pero también de todo lo externo que acompaña el discurso en los actos enunciativos. En tal medida, si bien los vínculos teóricos se presentan de manera independiente, la aplicación de las categorías en el corpus de trabajo se lleva a cabo de forma integral. Esto significa que el diálogo realizado relacionó teorías afines para ser trianguladas con los datos recogidos, tal como se declara en la puesta metodológica por la que se optó.

Para el análisis del pensamiento crítico y del *ethos* discursivo en las prácticas pedagógicas mediadas por TIC en la enseñanza-aprendizaje del discurso periodístico, se tomaron las categorías referidas en sinergia y se triangularon en relación con los datos levantados a partir del ejercicio investigativo en las dos IES seleccionadas en la ciudad de Pereira-Risaralda. Así, la aplicación teórico-metodológica resultó esencial para la formulación de ideas y recomendaciones, una vez la descripción y el análisis de los mecanismos didáctico-pedagógicos utilizados por los docentes fueron aplicados.

Las perspectivas presentadas sobre el *ethos* discursivo conservan la propuesta aristotélica en la cual se vincula el *ethos* al orador. Justamente, es a propósito de la sutileza e intuición de Aristóteles para distinguir la condición del sujeto escindido —sujeto hablante / sujeto discursivo— lo que ha llevado a nuevos desarrollos y a nueva terminología; esta última pone en evidencia las confluencias en los diferentes estudios.

La aplicación de los instrumentos de investigación, tanto a docentes como a estudiantes, en las dos universidades (UTP y UCP) constituye una puerta de entrada para determinar los estados del PC y del ED en los dos estamentos y comprender las posturas pedagógicas en las que se circunscriben los docentes abordados en la aplicación metodológica del estudio.

La imagen de sí construida por los docentes analizados da cuenta de un PC movilizado a través de un *ethos* discursivo comprometido con procesos de enseñanza-aprendizaje que resaltan la actuación de docentes formadores para la vida y no solo para los contenidos.

La imagen de sí construida por los estudiantes abordados permite establecer que, efectivamente, los procesos de aprendizaje mediados por TIC en la enseñanza del periodismo en las dos universidades intervenidas transparentan los aportes de las corrientes cognitivas, lógicas y críticas sobre el PC.

Por lo tanto, el proceso de formación en la educación superior debe establecerse en torno al aprendizaje del educando y no solo mantenerse en la enseñanza; la educación actual en el mundo, como en alguna medida lo evidencia la presente investigación, sin duda debe transitar de un proceso excesivamente heterónomo a uno ampliamente autónomo, cuya dinámica pedagógica sea socioconstructivista y crítica, en función del avance de los educandos y de su impacto en los ámbitos educativo, político y social.

Referencias

- Adam, J. M. (1984). Des mots au discours: l'exemple des principaux connecteurs. *Pratiques*, 43(1), 107-122. https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1984_num_43_1_1325
- Adam, J. M. (1990). *Eléments de linguistique textuelle: théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Mardaga.
- Adam, J. M. (1994). Décrire des actions: raconter ou relater? *Littérature*, 95, 3-22. https://www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1994_num_95_3_2336
- Adorno, T. W. (1970). *Dialéctica negativa*. Taurus.
- Amossy, R. (Dir). (1999). *Images de soi dans le discours: la construction de l'ethos*. Delachaux et Niestlé.
- Amossy, R. y Zavaglia, A. (2007). O lugar da argumentação na análise do discurso: Abordagens e desafios contemporâneos. *Filologia e Linguística Portuguesa*, 9, 121-146. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v9i0p121-146>
- Amossy, R. (2010). *La présentation de soi: ethos et identité verbale*. Presses Universitaires de France.
- Aristóteles. (1999). *Retórica* (Q. Racionero, trad.). Gredos.
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. y Daniels, L. (1999). Conceptualizing Critical Thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 285-302. <https://doi.org/10.1080/002202799183133>
- Baumlin, J. S. y Baumlin, T. F. (1994). *Ethos: New Essays in Rhetorical and Critical Theory*. Southern Illinois University Press.
- Benjamin, W. (1936). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Itaca.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. Longmans, Green and Company.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J. y Ronning, R. R. (1999). *Cognitive Psychology and Instruction*. Prentice Hall.
- Curiche-Aguilera, D. M. (2015). *Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico por medio de aprendizaje basado en problemas y aprendizaje colaborativo mediado por computador en alumnos de tercer año medio en la asignatura de filosofía en el Internado Nacional Barros Arana* [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136541>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Unesco.
- Díaz, L. y Montenegro, M. (2010). *Las prácticas profesionales y el desarrollo del pensamiento crítico* (Ponencia). XXXII Simposio de Profesores de Práctica Profesional, Universidad Nacional de Rosario.
- Ducrot, O. (1980). Analyses pragmatiques. *Communications*, 32(1), 11-60. <https://doi.org/10.3406/comm.1980.1494>
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Les Éditions de Minuit.
- Ennis, R. (1989). A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. En J. Baron y R. Sternberg (eds.), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice* (pp. 9-26). W. H. Freeman and Company.
- Ennis, R. (2011). Critical thinking: Reflection and perspective, Part II. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 26(2), 5-19. <https://doi.org/10.5840/inquiryct20112625>
- Facione, P. A. (1990a). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. Insight Assessment. <https://www.insightassessment.com/wp-content/uploads/CT-Consensus-Statement.pdf>
- Facione, P. A. (1990b). *The California Critical Thinking Skills Test: College level technical report #1. Experimental Validation and Content Validity*. Universidad de Santa Clara. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.131.8583>
- Facione, P. A. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Universidad Loyola Chicago. <https://www.insightassessment.com/wp-content/uploads/CT-Why-It-Counts.pdf>

- Facione, P. A. (2013). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Insight Assessment. <http://www.insightassessment.com/CT-Resources/Teaching-For-and-About-Critical-Thinking/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts-PDF>
- Facione, P. A., Facione, N. C. y Giancarlo, C. A. (2000). The Disposition toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill. *Informal Logic*, 20(1), 61-84. <https://doi.org/10.22329/il.v20i1.2254>
- Facione, P. A., Crossetti, M. D. G. O. y Riegel, F. (2017). Pensamiento crítico holístico no processo diagnóstico de enfermagem. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 38(3), e75576. <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2017.03.75576>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fromm, E. (1941). *El miedo a la libertad*. Paidós.
- Glaser, R. (1984). Education and Thinking: The Role of Knowledge. *American Psychologist*, 39(2), 93-104. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.2.93>
- Guzmán-Silva, S. y Escobedo, P. S. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el sureste de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2), 1-17. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/134>
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching Critical Thinking for Transfer across Domains. *American Psychologist*, 53(4), 449-455. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>
- Halpern, D. F. (2003). *Pensamiento y conocimiento: introducción al pensamiento crítico* (4.ª ed.). Erlbaum.
- Halpern, D. F. (2006). *Assessing Gender Gaps in Learning and Academic Achievement*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11435-000>
- Herrero, J. (2018). *Elementos del pensamiento crítico* (2.ª ed.). Universidad de Alcalá.
- Horkheimer, M. (1937). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Paidós.
- Le Guern, M. (1977). L'éthos dans la rhétorique française de l'âge classique. En *Stratégies discursives*. Larousse.
- López, G. (2012). *Pensamiento crítico en el aula*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Maingueneau, D. (1984). *Genèses du discours*. Mardaga.
- Maingueneau, D. (1996). Jean Dubois et les débuts de l'analyse du discours en France: Quelques réflexions. *Linx*, 34(1), 27-33. <https://doi.org/10.3406/linx.1996.1347>
- Maingueneau, D. (2004). Hyperénonciateur et 'participation'. *Langages*, 156(4), 111-126. <https://doi.org/10.3406/lgge.2004.2390>
- Maingueneau, D. (2007). El ethos y la voz de lo escrito (R. Alvarado, trad.). *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, 6, 79-92. <https://revistas.ucm.es/index.php/VERS/article/view/vers0707110079A>
- Maingueneau, D. (2010). El enunciador encarnado y la problemática del ethos. *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, 24, 203-225. <https://revistas.ucm.es/index.php/VERS/article/view/vers1009110203A>
- Maingueneau, D. (2012). El enunciador encarnado. *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, 24, 203-225. <https://revistas.ucm.es/index.php/VERS/article/view/vers1209110203A>
- Marcuse, H. (1964). *El hombre unidimensional*. Ariel.
- Marshall, R. y Tucker, M. (1992). *Thinking for a Living: Education and the Wealth of Nations*. Basic Books.
- Martínez, M. C. (2004). *Discurso y aprendizaje*. Universidad del Valle.
- Martínez, M. C. (2007). La construcción de los sujetos discursivos o la argumentación en la dinámica enunciativa del discurso. En VV. AA., *Argumentación y semiosis en la didáctica del lenguaje y las matemáticas* (pp. 29-62). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Martínez, M. C. (2007). La orientación social de la argumentación en el discurso: Una propuesta integrativa. En R. Marafioti (ed.), *Parlamentos: teoría de la argumentación y debate parlamentario* (pp. 197-214). Biblos.
- Morales-Zúñiga, L. C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 591-615. <https://doi.org/10.15517/aie.v14i2.14839>
- Nieto, A. M. y Saiz, C. (2008). Evaluación del "componente estructural" de Halpern para mejorar el pensamiento crítico. *Revista Española de Psicología*, 11(1), 266-274. <https://doi.org/10.1017/S1138741600004325>
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico: conceptos y herramientas*. Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *Cómo mejorar el aprendizaje estudiantil*. Foundation for Critical Thinking.

- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico*. Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R. y Elder, L. (2006). *El pensamiento crítico: aprender las herramientas que los mejores pensadores utilizan*. Pearson Prentice Hall.
- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación: La nueva retórica*. Gredos.
- Perkins, D. N. (1985). The Fingertip Effect: How Information-Processing Technology Shapes Thinking. *Educational Researcher*, 14(7), 11-17. <https://doi.org/10.3102/0013189X014007011>
- Piette, J. (1998). Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico. En A. Alonso y A. Gutiérrez (eds.), *Formación del profesorado en la sociedad de la información* (pp. 63-80). Universidad de Valladolid.
- Quellmalz, E. S. (1987). *Developing Reasoning Skills*. Educational Testing Service.
- Saiz, C. (2017). *Pensamiento crítico y cambio*. Pirámide.
- Saiz, C. y Rivas, S. F. (2008). Evaluación en pensamiento crítico: una propuesta para diferenciar formas de pensar. *Ergo, Nueva Época*, 22-23, 25-66. <https://gredos.usal.es/handle/10366/157492>
- Saiz, C. y Rivas, S. F. (2008b). Intervenir para transferir en pensamiento crítico. *Praxis*, 10(13), 129-149. <https://www.pensamiento-critico.com/archivos/intervensaizrivas.pdf>
- Swartz, R. J. y Perkins, D. N. (1990). *Teaching Thinking: Issues and Approaches*. Midwest Publications.
- Villarini-Jusino, A. R. (1987). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Revista Perspectivas Psicológicas*, 3(4), 35-42. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04.pdf>
- Whimbey, A. (1985). You don't Need A Special "Reasoning" Test to Implement and Evaluate Reasoning Training. *Educational Leadership*, 43(2), 37-39. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198510_whimbey.pdf
- Woerther, F. (2007). *L'éthos aristotélien: Genèse d'une notion rhétorique* (v. 14). Vrin.
- Zubiría, J. (2002). *Pedagogía conceptual: fundamentos epistemológicos*. Fundación Alberto Merani.