

Discursos pedagógicos de docentes sobre estudiantes universitarios: *déficit y riqueza*

Pedagogical discourses about university students: shortfalls and riches

Artículo de investigación | Research Article


Fecha de recepción: 7 de diciembre de 2020
Fecha de aceptación: 13 de diciembre de 2021
Fecha de disponibilidad en línea: marzo de 2022

doi: 10.11144/Javeriana.m15.dpde


VÍCTOR JESÚS RENDÓN-CAZALES
victor_rendon@cuaieed.unam.mx

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, MÉXICO
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7937-562X>


MARÍA DE LAS MERCEDES DE AGÜERO-SERVÍN
mercedes_aguero@cuaieed.unam.mx

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, MÉXICO
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4564-2472>

MARIO ALBERTO BENAVIDES-LARA
mario_benavides@cuaieed.unam.mx

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, MÉXICO
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4507-2078>

MAURA POMPA-MANSILLA
maura_pompa@cuaieed.unam.mx

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, MÉXICO
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7188-1090>

Para citar este artículo | To cite this article

Rendón-Cazales, V. J., de Agüero-Servín, M. de las M., Benavides-Lara, M. A. & Pompa-Mansilla, M. (2022). Discursos pedagógicos de docentes sobre estudiantes universitarios: déficit y riqueza. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-24. doi: 10.11144/Javeriana.m15.dpde



Resumen

Este trabajo aborda la construcción discursiva de los estudiantes a través de las narrativas de docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se realizó una investigación cualitativa con un total de 86 docentes universitarios, distribuidos en 8 grupos focales, donde se analizaron episodios comunicativos sobre el estudiantado. Se identificaron dos discursos principales contrapuestos y complementarios: la narrativa deficitaria y la narrativa de la riqueza de experiencias. Los discursos deficitarios atribuyeron a los estudiantes falta de interés, al concebirlos como desinteresados, conflictivos y con carencias educativas, mientras que los discursos de la riqueza incluyeron al estudiante desde sus posibilidades, la diversidad y la empatía.

Palabras clave

Discurso; educación superior; identidad; estudiante universitario; docencia

Abstract

This study deals with the discursive construction of students through the narratives of teachers at the Universidad Nacional Autónoma of Mexico. It consisted of a qualitative investigation of eight focus groups with 86 university teachers where communicative episodes about their students were analyzed. Two main opposing and complementary discourses were identified: the narrative of shortfalls and the narrative of rich experiences. The discourses of shortfalls blamed the students for their lack of interest, seeing them as uninterested, conflictive and with educational deficits; while the discourses of riches praised the students for their potential, diversity and empathy.

Keywords

Speeches; higher education; identity; university students; teaching profession

Descripción del artículo | Article description

Artículo de investigación derivado del *Proyecto de creación del Centro de Formación Docente de la UNAM*.

Introducción

En México, la educación media superior y la superior se caracteriza por ser en su mayoría de carácter público y sensible a los cambios internacionales y regionales, al estar vinculada a las políticas de organismos multilaterales, así como por problemáticas comunes en cuanto a la capacidad de atención, la creciente demanda, la baja eficiencia terminal, los altos índices de deserción y reprobación, la falta de vinculación con el mercado laboral, entre otras cosas (Acosta, 2014; Aguilar, 2015). En este contexto se encuentra la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la cual es una de las instituciones de educación superior más importantes de América Latina.

Esta casa de estudios alberga a una población de alrededor de medio millón de personas que comprende estudiantes, docentes y administrativos, tanto en educación media superior como superior y posgrado (Sánchez *et al.*, 2019). En esta complejidad y diversidad de la UNAM existen diversos perfiles de docentes universitarios, quienes cuentan con características laborales distintivas en cuanto al tiempo que dedican a la docencia y a sus condiciones de trabajo e institucionales (Torres *et al.*, 2019).

En una institución educativa como esta, el vínculo que se construye entre los docentes y los estudiantes es un factor clave para entender lo que ocurre en la vida cotidiana dentro de las aulas. Este vínculo se expresa de diversas formas, entre las cuales se encuentra la manera de referirse discursivamente el uno del otro (Albornoz & Cornejo, 2017), lo cual orienta el tipo de interacciones que se establecen en el aula. Estos discursos se han investigado desde diferentes aproximaciones disciplinares, como en el caso de estudios psicológicos que resaltan las características innatas e individuales de los estudiantes, atribuyéndoles una condición que “manifiesta en sí misma una habilidad imperfecta de escuchar, hablar, leer, escribir, o hacer cálculos matemáticos” (U.S. Office of Education, citado en Dudley-Marling & Paugh, 2010, p. 1).

Por su parte, investigaciones realizadas desde disciplinas como la antropología, la pedagogía, la sociología, así como los estudios discursivos, muestran una concepción distinta sobre cómo los estudiantes comprenden y realizan las actividades escolares, evidenciando aspectos que van más allá

de las características individuales, al resaltar los sistemas de actividad escolar que posibilitan o restringen su participación en las prácticas académicas (Barton & Hamilton, 2012; de Agüero, 1999; Tusting & Barton, 2016).

En la construcción cotidiana de lo que ocurre en las aulas a través de las narrativas docentes, diversas categorías sociales y atribuciones son asignadas a los estudiantes, siendo consideradas como una fuente de información que orienta y precede a la labor escolar. Estas etiquetas clasifican al estudiante en el mundo escolarizado por medio de la descripción de su comportamiento, a través de múltiples actos discursivos presentes en las conversaciones de los profesores y demás actores educativos (McDermott, 1996). De esta manera, se configuran narrativas que materializan formas de relación, identidades y mundos sociales desiguales.

En diversos países de Latinoamérica se ha documentado que los docentes expresan discursos sobre los estudiantes que enfatizan cualidades deficitarias (Albornoz & Cornejo, 2017; Diez-Elola, 2021; Wehbe, 2016); sin embargo, pocas veces se describe cómo se construye este déficit en las interacciones entre docentes, cuáles son los recursos discursivos que emplean y cuáles son las imágenes sociales que se asignan a los estudiantes. Más aún, en México existe poca investigación sobre este tema con docentes de nivel medio superior y superior, y el caso de la UNAM no es la excepción. Algunos trabajos discursivos se enfocan en temáticas como la diversidad de género (Martínez-Guzmán & Íñiguez-Rueda, 2017), la identidad docente u otras figuras institucionales (Ríos, 1999), pero los discursos profesoriales sobre los estudiantes constituyen un tema poco abordado.

Por lo anterior, este trabajo buscará contestar las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo los docentes construyen discursivamente a los estudiantes de la UNAM?, ¿qué características tienen las visiones de estos docentes acerca de sus estudiantes?, y ¿cuáles son los principales recursos discursivos que emplean los docentes en la construcción de las identidades de sus estudiantes?

Para abordar estas interrogantes nos alejamos de aquellas propuestas individualistas que intentan trasladar, sin cambios, los resultados de las investigaciones experimentales a lo que ocurre en el aula, describiendo las conductas fuera del contexto de las actividades educativas. Por el contrario, nos interesa comprender cómo se construyen de manera contextualizada los lenguajes sociales sobre los estudiantes, así como las imágenes identitarias asociadas a ellos, como parte de discursos educativos más amplios que categorizan al docente y al estudiante.

Al realizar esta investigación, pretendemos también ahondar el conocimiento sobre las prácticas discursivas de los docentes universitarios y el modo como estas posicionan y asignan identidades sociales a sus

estudiantes. El análisis de tales prácticas dará cuenta de las formas cotidianas en las que se relacionan unos y otros, en vista de que el lenguaje tiene propiedades que indexan características y condiciones de contextos sociales más amplios. Los tipos de narrativas discursivas que este grupo de docentes construye acerca de sus estudiantes permitirán evidenciar sus implicaciones y ofrecer opciones para diseñar nuevos repertorios discursivos, así como modelos alternativos de interacción.

Marco teórico

Para interpretar las narrativas hechas por los docentes sobre sus estudiantes se retomaron conceptos afines a la perspectiva sociocultural, la cual toma en cuenta el papel del lenguaje en la vida social. En las actividades humanas, entendidas como eventos sociales concretos, se (re)producen interacciones mediadas por diversos usos del lenguaje que los actores emplean para posicionarse a sí mismos y a los demás, establecer relaciones diferenciadas y vincular contextos más amplios a través de artefactos materiales y textos escritos (Blommaert *et al.*, 2015).

El discurso nos permite acceder a las maneras en que los sujetos comprenden la realidad, a partir de sus dimensiones subjetivas e intersubjetivas. En el caso de las aulas escolares, el discurso se construye en la relación que establecen los docentes y los estudiantes como un “encuentro entre un agente educativo y un sujeto de la educación, no solo para que la cultura se vivifique y perdure, sino también para que se transforme” (Núñez, 2003, citado en Albornoz & Cornejo, 2017, p. 8). Mediante las prácticas educativas y los diferentes usos del lenguaje, los actores se posicionan entre sí al atribuir cualidades y características, entablar relaciones sociales diferenciadas y formar un sistema de conocimientos y creencias (Fairclough, 2010).

Las prácticas discursivas son, así, “formas activas de producción de realidades sociales y psicológicas” (Brownyn & Harré, 2007, p. 244), por lo cual están mediadas por supuestos ideológicos, políticos, culturales e históricos que influyen en el tipo de interacciones que ocurren en el aula, esto es, en las actividades educativas que se llevan a cabo, en los comportamientos aceptados o sancionados, en las formas de posicionarse, en los tipos de producciones que se realizan y en los conflictos y negociaciones que tienen lugar en esos espacios (Barrios & Barniol, 2017).

Según Meza (2007), las narrativas que los docentes expresan se pueden entender como relatos de las experiencias vividas, vicisitudes, aspiraciones, percepciones y visiones del mundo social, las cuales asignan significados a la realidad y se caracterizan por tener una cualidad histórica que se materializa en la realidad sociocultural. En el caso de los docentes,

sus discursos posicionan a los actores educativos a través de presupuestos subjetivos derivados de la trayectoria y las experiencias educativas vividas, de los procesos de formación en los que han participado y de las políticas institucionales que los condicionan.

En estas narrativas docentes se procesan experiencias en una temporalidad y espacialidad distintas a las del momento en que se enuncian, de modo que los recursos lingüísticos empleados reflejan posiciones, jerarquías y condiciones del mundo social en una escala más amplia que la del contexto local en donde se produjeron dichas interacciones (Blommaert *et al.*, 2015). En las conversaciones se construyen tareas conjuntas e identidades socialmente reconocidas, ya que mediante el lenguaje se realizan conexiones entre el decir (información), el hacer (acción) y el ser (identidad) (Gee, 2011). Tal y como lo señalan Marshall y Case (2010), en la educación superior se combina:

[...] un enfoque tradicional en el conocimiento y las habilidades (“saber” y “actuar”) con un nuevo enfoque en “ser”. Aquí hay un reconocimiento de que estudiar en educación superior implica asumir una nueva identidad en el mundo, una experiencia desafiante que requiere desarrollo personal. (p. 492)

Método

La presente investigación formó parte de un proyecto iniciado en el 2017 por la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular de la UNAM, el cual buscó indagar las problemáticas y necesidades de formación profesional desde la voz de los docentes. A través de un estudio de corte cualitativo se realizó una investigación mediante la técnica de grupos focales, con una muestra de 86 docentes, además de la participación de 2 investigadores que coordinaron y moderaron las participaciones.

Las sesiones tuvieron una duración de dos horas cada una y se realizaron en las instalaciones de la dependencia; los docentes participantes fueron convocados de forma directa con el apoyo de las autoridades de sus planteles, de tal manera que fueran representadas todas las áreas de conocimiento, los niveles educativos y los diferentes perfiles docentes de la UNAM¹. Su organización se distribuyó de la siguiente manera:

1 Las características detalladas de la muestra se desarrollan en Martínez *et al.* (2019).

Tabla 1

Distribución de los participantes en los grupos focales

No. de grupo	Área disciplinar ²	Asistentes	Mujeres	Hombres
1	I, III y IV	11	5	6
2	I	12	6	6
3	II	10	6	4
4	II	8	4	4
5	Multidisciplinar	11	6	5
6	IV	12	6	6
7	ENP ³	12	6	6
8	CCH ⁴	10	4	6
	Total	86	43	43

Nota: elaboración propia

Si bien los primeros datos sirvieron como insumos para el diseño del Centro de Formación Docente, nos percatamos de que en su discurso los profesores hicieron referencia a los estudiantes en múltiples ocasiones. Por esta razón, empleamos la técnica de marcación con colores para seleccionar aquellos episodios donde se hacían estas referencias, así como las expresiones que usaban, los adjetivos que empleaban, y las narrativas y experiencias que compartieron sobre el aula.

Las participaciones se transcribieron según una metodología basada en el análisis del discurso (Gee, 2011), que considera la manera en que el lenguaje representa y construye al mismo tiempo perspectivas e identidades sociales y culturales. Se retomaron los lineamientos de Jefferson (1984) para realizar la transcripción y codificación, al tiempo que se anonimizaron los datos y se siguió la propuesta analítica de Gee (2011) para organizar el discurso en *líneas*, las cuales son unidades de significado compuestas por un verbo conjugado y por los elementos a los que hace referencia. Cada línea es separada por elementos discursivos y paralingüísticos, como las conjunciones adversativas, copulativas, disyuntivas y explicativas, las pausas largas, los verbos de acción, las reformulaciones o la disminución del volumen en el habla.

- 2 La oferta educativa de la UNAM está organizada en las siguientes áreas de conocimiento: I Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías, II Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud, III Ciencias Sociales y IV Humanidades y de las Artes.
- 3 La Escuela Nacional Preparatoria (ENP) es un subsistema de educación media superior que la UNAM ofrece, con características como un plan de estudios distinto y una organización similar a la de la educación secundaria.
- 4 El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) está organizado con un enfoque centrado en el estudiantado, en el aprender a aprender, por lo cual se les da mayor libertad de decisión y responsabilidad en la toma de decisiones respecto a sus propias trayectorias escolares.

De esta manera, tuvimos una colección de narrativas de los 86 docentes sobre los estudiantes. El análisis lo realizamos de forma colaborativa, para lo cual fue necesario una puesta en común de las propuestas, dudas, sugerencias y decisiones para continuar el trabajo analítico. Este trabajo requirió diversas reuniones presenciales y en línea, sobre todo a partir del confinamiento producido por la pandemia de COVID-19.

Basados en principios derivados de la teoría fundamentada, decidimos construir el análisis de forma inductiva desde el examen y exploración de datos, su comparación y triangulación entre los diferentes registros lingüísticos, hasta lograr la construcción de categorías analíticas y conceptuales más complejas y robustas (Glaser & Strauss, 1999). Se elaboraron descriptores, categorías intermedias y categorías teóricas (Hahn, 2008) de todos los episodios que hacían referencia a los estudiantes, hasta lograr la saturación teórica de las categorías e identificar los discursos dominantes. Para facilitar el proceso, se empleó la hoja de cálculo como entorno digital para el análisis del lenguaje y las acciones (Kalman & Rendón, 2016).

Este tipo de análisis ayudó a comprender cómo los docentes empleaban estrategias discursivas específicas para construir posturas, pronunciamientos y discusiones alrededor de los alumnos (Dudley-Marling & Paugh, 2010). A través del mismo, se evidenciaron características discursivas que funcionan como indicadores sensibles de procesos y relaciones sociales más amplias. Si bien se estudiaron las participaciones de todos los docentes de los grupos focales, por cuestión de espacio solo se presentan algunos eventos comunicativos.

La construcción de los estudiantes desde los discursos docentes

A partir del análisis de los relatos de los docentes, se evidenciaron discursos contrastantes respecto de los estudiantes, los cuales se agruparon en narrativas deficitarias y narrativas de riqueza de experiencias. Si bien ambos discursos fueron encontrados en todos los grupos focales, el discurso deficitario tuvo mayor presencia en los grupos 1, 5, 6, 7 y 8, donde se habló de la carencia, el déficit, la pobreza de recursos y la falta de capacidades de los estudiantes, entre otras cosas. Por su parte, el segundo discurso se encontró en mayor medida en los grupos focales 2, 3 y 4, enfatizando en la diversidad y riqueza de los conocimientos y las prácticas que los estudiantes realizan, sus posibilidades de participación, la confianza en la responsabilidad propia sobre sus procesos formativos, así como en las relaciones horizontales entre los docentes y estudiantes. En los discursos se encontraron las siguientes cualidades atribuidas a los estudiantes:

Cuadro 1

Cualidades atribuidas a los estudiantes en cada discurso de los docentes

Narrativa deficitaria	Narrativa de riqueza
Apatía y desinterés Conflicto Déficit educativo y moral Riesgo y necesidad de ayuda	Riqueza de conocimientos Diferencia y diversidad Empatía y cercanía

Nota: elaboración propia

Ambas narrativas fueron construidas discursivamente a través de diferentes recursos lingüísticos, entre los cuales se encuentran metáforas, analogías, preguntas retóricas, colusiones, bromas, ejemplos, anécdotas, suposiciones y situaciones imaginadas (Marshall & Case, 2010). Tales recursos fueron empleados de forma diferenciada, según el tipo de narrativas construidas sobre los estudiantes, tal y como se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro 2

Recursos discursivos en cada narrativa docente

Narrativa deficitaria	Narrativa de riqueza
Preguntas retóricas Metáforas Adjetivos negativos Infantilización del estudiante Predominio del tiempo verbal en pasado y presente simple Lenguaje que acentúa lo normativo, el "deber ser" Recreación de diálogos	Lenguaje inclusivo Adjetivos positivos Predominio del tiempo verbal infinitivo Lenguaje que acentúa el cambio de posiciones Recreación de diálogos

Nota: elaboración propia

Si bien se recopiló una gran cantidad de episodios comunicativos sobre los estudiantes, por cuestión de espacio solo se presentarán algunos relatos seleccionados, para ejemplificar la construcción discursiva en las dos narrativas docentes.

a) Narrativas deficitarias sobre los estudiantes universitarios

En este apartado se presentan algunos episodios discursivos que acentúan cualidades y características deficitarias de los estudiantes como individuos. Como se mostró en el cuadro 1, existen diversas formas de construir esta idea de déficit, por lo que en esta sección solo se mostrarán episodios relacionados con la falta de interés, el conflicto y el déficit educativo que los docentes atribuyen a los estudiantes.

“¿Por qué pierdes esta oportunidad que tienes aquí?”: la construcción del estudiante desde la falta de interés

Una de las maneras en que los docentes conciben a los estudiantes tiene que ver con atribuciones relacionadas a la falta de interés como característica que permea su actuar en el aula (Smit, 2012; Wehbe, 2016). En el siguiente ejemplo se analiza la participación de Angélica⁵ (grupo focal 1), una profesora de carrera que impartía clases del área disciplinar I (físico-matemáticas), quien al hablar de su ingreso a la docencia expresó la manera en que percibía a los estudiantes, atribuyéndoles una visión deficitaria y falta de interés.

314. y **me molestan** los alumnos que-
 315. >que **no quieren aprender**<⁶
 316. o simplemente **están ahí por estar**,
 317. luego paso y **están jugando**
 318. o están **chateando** (.)
 319. por ejemplo hoy le dije “te voy a rayar tu celular”,
 320. >yo me pasé y le di un rayón<
 321. porque estaba **jugando** (.)
 322. entonces son de esas cosas que yo trato de decirles “¿Por qué **pierdes esta oportunidad** que tienes aquí?”
 323. o sea ahorita nosotros estamos por algo que son **servicios a la sociedad**
 324. o sea si tú (.) **no tienes** en la cabeza que tú vas a servir a la sociedad,
 325. **no estás haciendo nada aquí** (.)
 326. hice apenas una estrategia
 327. y les dije que “¿qué querían hacer ellos-”
 328. ¿no?
 329. “en cinco años?” (.02),
 330. ellos me dijeron,
 331. todos “querían tener dinero”,
 332. pero **nadie** me dijo (.) que iba a “ayudar a la sociedad”,
 333. entonces eso a mí **me desespera** un poco (.)

Ejemplo 1. Construcción de los estudiantes desde la apatía y falta de interés

Este episodio muestra cómo la maestra Angélica construyó discursos sobre sus estudiantes desde una relación distante y deficitaria, atribuyéndoles cualidades y características negativas. La maestra expresó una molestia (314) e inmediatamente presupuso falta de interés y apatía por parte de los estudiantes, sin cuestionar otros aspectos educativos que se relacionan

5 Todos los nombres han sido cambiados por pseudónimos con la finalidad de conservar el anonimato y la integridad de los docentes participantes en el estudio.

6 Las transcripciones fueron trabajadas con base en códigos de transcripción de Jefferson (1984) y de Gee (2011).

con lo que ocurre en el aula, afirmando que “no quieren aprender o simplemente están ahí por estar” (315 y 316). Esta atribución de desinterés la reafirmó al reportar una situación ocurrida en el aula en la cual los estudiantes realizaban otras actividades (317 y 318), lo cual justificó (321) como motivo para invadir el espacio privado de un estudiante y realizar acciones coercitivas como la advertencia (319) y la acción directa de rayar la pantalla del celular (320).

Más adelante, la docente reiteró su postura mediante una pregunta retórica (322) y la recreación de un diálogo con los estudiantes, en el cual buscaba reflexionar sobre la importancia de estar en la universidad y servir a la sociedad (323); sin embargo, dicho recurso nuevamente tiende a acentuar una idea deficitaria en frases que hablan de perder la oportunidad (322), no tener en la cabeza que van a servir a la sociedad (324) y no estar haciendo nada en el aula (325), todos estos fraseos caracterizados por expresiones que enfatizan una postura negativa.

La maestra también relató una intervención que realizó con sus alumnos, similar a la anterior, que consistía en hacerles reflexionar acerca de lo que querían hacer en un futuro (327 a 329), así como señalar las divergencias entre sus respuestas y lo que ella como docente esperaba (331 a 332), lo cual le provocó nuevamente una insatisfacción (333), acentuando la distancia en la relación que tenía con sus alumnos. Nuevamente, el fraseo de las expresiones lingüísticas de la docente estuvo caracterizado con recreaciones de diálogos e invocaciones de la voz de los estudiantes como recursos discursivos más sobresalientes.

En las dos situaciones, la docente tomó una perspectiva normativa basada en un “deber ser” que le permitía juzgar a los estudiantes por encima de sus propios planteamientos y, por lo tanto, construirles desde posiciones de inferioridad y desigualdad. Al tiempo que les situó discursivamente desde una perspectiva deficitaria, se posicionó ella misma en el centro del conocimiento y de poder a través de acciones invasivas del espacio de los estudiantes (Barrios & Barniol, 2017).

*“Un alumno le puede levantar un acta a un maestro y fregárselo”:
el alumno visto desde el conflicto*

Otra forma de discurso deficitario tuvo que ver con la consideración de la relación entre docentes y estudiantes desde la caracterización de estos como problemáticos o conflictivos (Albornoz & Cornejo, 2017). Este tipo de expresiones se dio en cinco de los grupos focales, por lo cual se entiende como una de las concepciones recurrentes que los docentes manifestaron. En su intervención, el maestro Leonardo (grupo focal 8), quien impartía clases en educación media superior, comentó lo siguiente:

707. Un alumno le puede **levantar un acta** a un maestro
 708. y **fregárselo**. (.)
 709. lo merezca o **no lo merezca**
 710. porque se dan los casos contrarios también (.)
 711. pero un maestro <levantándole> un acta **a un alumno que le ofrece dinero**
 712. que le dice (.) eh “profesor (.) aquí están 5000 pesos pásame la materia”
 713. es difícilísimo que un maestro le pueda levantar un acta a un alumno
 714. ¿dónde está el equilibrio? (.)
 715. se dio un caso hace:: (.) varios años allá en el plantel (.)
 716. de una alumna de sexto semestre que fue y **demandó a un maestro**
 en un >ministerio< público por ↓asalto sexual
 717. y la chava lo único que quería **era el seis para tener**
el pase automático punto-
 718. nunca hubo ↓un asalto sexual (.)
 719. y a ese maestro **le fregaron la familia**
 720. le **fregaron la carrera**
 721. cuatro años de juicio
 722. señalado socialmente
 723. señalado legalmente
 724. todo lo que tuvo que pasar el pobre maestro (1)
 725. fue espantoso
 726. <**por una mocosa holgazana**> que quería un seis. (.)

Ejemplo 2. Construcción del estudiante desde el conflicto

Como se puede apreciar en este episodio, el maestro Leonardo puso en evidencia prácticas contenciosas (Holland & Lave, 2009) entre los docentes y los estudiantes. En este caso, el docente inició su intervención asumiendo de forma categórica que los alumnos ocasionan conflictos a los docentes, a través de frases que expresaban alevosía y ventaja (707 a 710). Según Leonardo, los docentes se pueden encontrar en una situación de desventaja y dificultad al ser sobornados (711 a 713), lo cual, retomando a Pitzer (2015), pone en cuestión las asimetrías en las relaciones de poder que tienen lugar en situaciones contenciosas (714).

Un recurso discursivo que el docente empleó es la narración o relato de una experiencia atestiguada de otro profesor con una alumna, la cual demandó al docente por “asalto sexual” (715 y 716). En su relato, el maestro atribuyó la intención de la alumna de obtener la aprobación de la asignatura como motivación para perjudicar al docente, sin tomar en consideración la posibilidad de que el acoso haya sido real (717 y 718), lo cual acarrió una serie de consecuencias personales, familiares, legales y sociales (719 a 723) para el otro profesor. Leonardo terminó su intervención enfatizando su percepción de la estudiante a través de un lenguaje despectivo y cargado de una emoción negativa de rencor: “por una mocosa holgazana que quería un seis”, lo que sintetiza el conflicto entre actores, además de profundas connotaciones de resentimiento y enojo (Barrios & Barniol, 2017).

“Yo decía ;no me entendió pero ni jota!”: los estudiantes desde el déficit educativo

Una de las construcciones discursivas sobre los estudiantes desde perspectivas de carencia se relaciona con narrativas acerca de la falta de habilidades y capacidades para las actividades en el aula. En la siguiente participación, la maestra Giovanna (grupo focal 5), quien era maestra de carrera e impartía clases en el área disciplinar I (físico-matemáticas), comentó lo siguiente:

587. Yo:: cada vez que daba un curso
588. o daba la clase **los veía a los ojos**
589. y les decía “¿**me entendieron?**”
590. “**Sí::**” (aludiendo a la respuesta de los estudiantes) (.)
591. pero sus **ojos te dicen que no**
592. o sea
593. y yo decía “**no me entendió pero ni jota**” (.)
594. cuando de repente me dicen ((sus superiores)) “**vas a pasar a los cursos en línea**”
595. yo sufrí (.)
596. o sea la verdad yo sufrí porque yo decía (.) “ahí **el alumno no va a aprender de mí va a aprender del material** que yo le dé” (.)
597. y yo decía “**tengo que hacer un material**” (.)
598. >porque el curso que yo iba dar era a lo mejor de algún Office
599. o de la creación de páginas web
600. o a lo mejor un Visual Basic< (.)
601. yo decía “tengo que darle el curso **de tal forma que aprenda** (.)
porque **no me va a tener a mí** allí viéndolo y **no me voy a dar cuenta si me va a entender**”
602. entonces **para mí ese era mi sufrimiento** (.)
603. crear un material (.)
604. con **muchas herramientas para que él pudiera entenderlo**
605. ¿no?
606. ahorita dices “hago videos, hago cuestionarios”
607. dices “no le voy a poner todas las lecturas”
608. porque (.) seamos sinceros
609. el **80 % de los alumnos de repente no leen**
610. o leemos entre líneas
611. o nada más lo vas viendo
612. entonces yo decía (.) “**tiene que ser de una forma en la que no tenga mucho texto** (.) pero que tenga las herramientas para que él aprenda, (.) a lo mejor con el video o con ciertos pasos” (.)

Ejemplo 3. Construcción de los estudiantes desde un déficit educativo

En este episodio, la maestra Giovanna relató una experiencia en el aula con sus estudiantes cuando impartía sus clases (587), y su percepción de que los estudiantes “no entendieron” lo que les explicaba (588 a 591). Entre

los recursos discursivos empleados en el relato se encuentran la narración de sucesos, la recreación de diálogos, el establecimiento de preguntas retóricas y la metáfora. Con la metáfora “no me entendió pero ni jota”, asumió que los estudiantes son incapaces de comprender sus explicaciones (592 y 593), bajo el supuesto de que el aprendizaje es una construcción del docente sobre el estudiante, sin cuestionar si las actividades de aprendizaje que ella diseñaba tenían el potencial formador y generador de experiencias para la construcción del conocimiento. Enseguida, realizó un giro conversacional acerca de un relato sobre el cambio de modalidad educativa hacia los cursos en línea, lo cual resaltó como una experiencia difícil (594 y 595).

A partir de este planteamiento, la maestra Giovanna atribuyó un déficit a la capacidad de los estudiantes para comprender los contenidos, así como la diferenciación entre las clases presenciales y la didáctica de las clases en línea. La maestra expresó la necesidad de elaborar materiales para sus asignaturas (596 a 600), asumiendo que el estudiante “no me va a tener a mí allí viéndolo y no me voy a dar cuenta si me va a entender” (601). Esta frase resume una visión deficitaria de los estudiantes, negando la posibilidad de cualquier interpretación y construcción de significados, lo cual para ella implicaba una situación de conflicto y de “sufrimiento” (602). Debido a esta percepción de sus estudiantes como individuos con dificultades para comprender los contenidos, la maestra justificó la creación (603) de un material con “muchas herramientas”, que incluían videos, cuestionarios y pocas lecturas (604 a 607); también atribuyó a los alumnos su escasa capacidad de lectura, idea que sustentó apelando a la colusión con los docentes presentes (608), a cifras estadísticas (609) y a la presuposición de prácticas lectoras deficitarias (610 y 611).

Consecuentemente, la maestra extrajo una conclusión acerca de las características que deben tener estos materiales, partiendo del hecho de que los alumnos tienen carencias en la comprensión de los temas (609), más que concebir a cada modo de representación (texto, video, imágenes, etc.) como una posibilidad para la construcción de significados en un producto cultural multimodal (Archer, 2010). En su intervención, ella recurrió a la recreación discursiva de los diálogos con sus estudiantes, para resaltar un enfoque prescriptivo (“tener que...”) y posicionarlos a estos a partir de la carencia.

Como se observó en los anteriores ejemplos, muchos docentes recurrieron a este tipo de narraciones sobre los estudiantes como una forma característica de emplear el lenguaje para acentuar cualidades y características deficitarias acerca de los mismos. A continuación, presentaremos otros discursos que contraponen y complementan esta visión, pero que fueron expresados en menor cantidad por los docentes participantes en todos los grupos focales.

b) Narrativas de riqueza sobre los estudiantes universitarios

En esta sección se muestran formas de construcción discursiva respecto de los estudiantes desde una perspectiva centrada en sus posibilidades, fortalezas, diversidad de conocimientos, intereses y prácticas que se les atribuyen, lo cual contribuye a establecer relaciones sociales equitativas (Fairclough, 2010). En comparación con los discursos deficitarios, las narrativas centradas en la riqueza tuvieron menor presencia, por lo cual hacemos referencia a algunos episodios que muestran el reconocimiento de sus comprensiones, de la diversidad de formas de vivir la escuela y de empatía hacia los estudiantes.

*“Para mí fue la solución advertir al otro como un actor social”:
el estudiante desde las posibilidades*

Una narrativa expresada por los docentes sobre los estudiantes, que contrasta con los discursos deficitarios presentados en la sección previa, les considera desde las posibilidades de acción y desde la riqueza de las prácticas educativas que realizan. Un ejemplo de esto se identificó en la intervención de Olga (grupo focal 4), maestra de tiempo completo con asignaturas en el área II (biológicas y de la salud), quien, refiriéndose una experiencia formativa para su docencia, comentó lo siguiente:

662. Pero::: a mí en concreto
663. lo que me ha funcionado
664. ha sido tener un (x)
665. **encontré un paradigma** pues
666. y desde ahí como que **me quedé::: imprevista,**
667. >porque para mí fue la solución **advertir al otro como un actor social**<
668. es decir, **verlo en el aula participativo**
669. **haciendo cosas,**
670. una visión más constructivista del proceso de enseñanza aprendizaje.
671. y::: >los cursos de microenseñanza que he tomado me han servido mucho
en ese sentido<,
672. porque **ya no es solamente una condición vertical** de transmisión
del conocimiento,
673. donde hay dominio
674. pero el dominio se pierde en **una condición horizontal**
675. o de este estilo (.)
676. tener este tipo de **participación con los estudiantes,**
677. y::: a veces se malinterpreta
678. y la gente que lo ve desde fuera
679. y dice “ah, es que nada más están conversando”,
680. pues no (.)
681. **estamos revisando contenidos,**
682. pero **de una forma diferente.**

Ejemplo 4. Construcción de los estudiantes desde la riqueza de sus conocimientos

Aquí, la maestra Olga narró una experiencia que le funcionó para mejorar su práctica en el aula, señalando, en primer lugar, la importancia de contar con un paradigma educativo que le permitiera ver a cada uno de sus alumnos “como un actor social” (662 a 667), en una perspectiva que da crédito a los conocimientos y a la capacidad de agencia de los estudiantes, lo cual se enfatizó con la narración de la experiencia reportada y el uso de la metáfora “me quedé improntada”, que ella empleó para resaltar la reflexión y la comprensión sobre sus estudiantes. Esto deja ver cómo las experiencias se vinculan con y son influidas por otros contextos más amplios, cargados con otras preconcepciones y supuestos, como en este caso las teorías pedagógicas que se incorporan en las situaciones locales.

Más adelante, la misma maestra especificó esta visión activa del estudiante, resaltando sus aportes y la realización de diversas acciones (668 y 669), como parte de un enfoque pedagógico constructivista (670), construido a partir de los procesos formativos en que ella participó (671). Esta perspectiva, que pone en primer término la actividad de los estudiantes, también implica una forma diferente de relacionamiento entre la maestra y sus alumnos, de pasar de una “condición vertical” (672), basada en el dominio por parte de los docentes sobre los alumnos (673), a una relación de tipo horizontal (674 y 675), que permite la participación de los estudiantes de diferentes maneras y favorece la construcción de conocimientos a partir de la conversación (679). Esta forma de organización de las actividades involucra también un cambio en las prácticas escolares y una manera diferente de abordar los contenidos disciplinares, que contrasta incluso con las expectativas de otros actores sobre lo que es una clase escolar (677 a 682). Este breve episodio pone de manifiesto un enfoque de interés y cercanía hacia los estudiantes, pero también de confianza en sus capacidades y habilidades.

“Cuestión de un trato más tête à tête”: los estudiantes desde la diversidad

Entre los discursos que construyen de manera positiva a los estudiantes se encuentra la narración de Darío (grupo focal 2), maestro de tiempo completo en asignaturas del área disciplinar I (físico-matemáticas e ingenierías). En su intervención, Darío reflexionó sobre la docencia a partir de una experiencia educativa que desarrolló con sus estudiantes, en la cual ellos colaboraban en trabajos comunitarios, favoreciendo así la apertura y la diversidad de actores y conocimientos.

1414. Entonces creo que también tenemos que reforzar
 1415. o sea **reinterpretar esta cuestión de la docencia**
 1416. desde **una visión más como del aprendiz**
 1417. ¿no?
 1418. del zapatero que le enseña a [a::
 1419. Maestra: [**Más social**]
 1420. Darío: Ajá como:: **una cuestión de redes** (.)
 1421. como otra visión **más descentralizada**
 1422. donde:: donde **los oficios son parte fundamental**
 1423. ehh de **nuestro ser latino**
 1424. que es esta cuestión más de:: pues sí de los oficios
 1425. de un **trato más::: tête à tête**⁷
 1426. como que **más cercano** (.)
 1427. digo es un poco::
 1428. tal vez absurdo pensar que el internet lo va a solucionar
 1429. pero tal vez sí
 1430. no sé.

Ejemplo 5. Construcción del estudiante desde la diversidad

En este relato, el maestro Darío puso en discusión una perspectiva de la docencia que apela a la inclusión y diversidad de saberes. En primer lugar, comentó la necesidad de reinterpretar la práctica docente desde una visión del aprendizaje artesanal (1414 a 1417) e introdujo a diferentes actores en el proceso educativo, empleando una analogía con otra actividad, en este caso el oficio del zapatero (1418), para ampliar la participación más allá del aula, tanto de estudiantes como de docentes (1419 a 1422).

Esta visión social del proceso formativo implica la construcción de redes de actores y la distribución de los conocimientos, de tal forma que el acto educativo se descentralice y se abra a la diversidad y la cercanía de los participantes en un trato más igualitario “tête à tête” (1422 a 1426). Finalmente, el docente mencionó el papel de las tecnologías en la construcción del vínculo entre distintos actores educativos, y puso en duda su utilidad y sus consecuencias por sí mismas (1427 a 1430), con lo cual se abre el uso contextual en las posibilidades del uso de las tecnologías.

*“Es determinante que nos ubiquemos en el momento del chico”:
 construcción del estudiante desde la empatía y cercanía*

Uno de los discursos de construcción positiva sobre el estudiantado expresaba la cercanía y empatía de los profesores hacia sus alumnos, lo cual refiere a formas de relacionamiento más cordiales y comprensivas con el “otro”, entendido también como un agente educativo. Este fue el caso

7 Es un tipo de conversación que se mantiene frente a frente y en privado.

de Silvia (grupo focal 8), maestra que impartía clases en educación media superior. En su intervención acerca de los cursos de formación docente, ella comentó:

489. Pero (.) finalmente lo que yo creo que un curso debe (.) <de tener> es (.) >junto con la disciplina< **<enseñarnos>**
490. no solamente (.) a cómo transmitir el conocimiento (.)
491. sino también (.) a **cómo transmitir (.) a los ↑chicos con los cuales estamos: (.) conviviendo**
492. ¿sí?
493. **el momento que ellos están viviendo es: (.) determinante**
494. y a:: muchos maestros (.), no lo tomamos en cuenta
495. entonces ↑yo agregaría además que (.) para la teoría que se nos da es: (.) **>que nos ubiquemos< en el momento del chico (.)**
496. que estamos: (.) (x) **con el que estamos:: (.) trabajando (.)**
497. ↑todos los maestros >deberíamos de **tener< un poquito de conocimiento del adolescente (.)**
498. porque entramos muchas veces en competencia con ellos (.)
499. en lugar **de ser un apoyo** (2) este: (.)
500. y creo que eso es muy muy importante (.)
501. y muchos no tenemos esa formación.

Ejemplo 6. Construcción del estudiante desde la empatía y cercanía

En este episodio la maestra Silvia comentó lo que a su juicio es necesario para los cursos de formación docente, y que implica el conjunto de conocimientos disciplinares, además de cómo enseñarlos y las dinámicas de convivencia con los estudiantes (489 a 492). La maestra reafirmó esta idea señalando la empatía con sus estudiantes, al tomar en cuenta su etapa de vida (493) y distanciarse de otros docentes que no lo hacen (494). Cabe resaltar que Silvia atiende a estudiantes de bachillerato, por lo cual puede incorporar una concepción implícita de los jóvenes como sujetos sociales a partir de situaciones que muchos estudiantes comparten en esa etapa de vida.

Más adelante, la maestra dirigió su intervención a que los docentes se pongan en el lugar de los estudiantes (“que nos ubiquemos en el momento del chico”), construyendo de este modo una relación más cercana (495 y 496), lo cual nuevamente apunta al papel de la empatía en los procesos educativos. Esto se plantea como una necesidad formativa para obtener conocimiento de la juventud como etapa de vida, evitar conflictos con los estudiantes y brindar un apoyo adecuado, recalcando así la importancia de contar con ese tipo de formación para los docentes (497 a 501). Si bien Silvia señala la condición de los estudiantes basada en una etapa de vida particular, el centro de su comentario recae en la comprensión y empatía hacia el estudiantado en general, lo cual enfatizó por medio de reiteraciones lingüísticas y un tono comprensivo, alejándose de los lenguajes despectivos.

En todos estos relatos, los profesores ofrecieron una imagen distinta de sus estudiantes que pone en evidencia los saberes de ambos actores, su participación en las decisiones educativas y la diversidad de visiones y mundos de vida que se pueden articular en la construcción de conocimientos. Esta es una perspectiva de la riqueza contrastante con la anterior del déficit, pese a que fue expresada con menor frecuencia por los docentes para indicar la forma como construyen discursivamente a los estudiantes universitarios.

Una de las implicaciones de adoptar este tipo de narrativas de la riqueza y diversidad radica en la posibilidad de apelar a la inclusión social, al respeto y a la transformación de las prácticas docentes, con procesos que nivelan el control y la responsabilidad en las decisiones, ampliando el campo de acción de los agentes educativos, así como los espacios de reflexión, diálogo y expresión de saberes, a fin de construir relaciones más democráticas en la vida escolar (Marshall y Case, 2010).

Conclusiones

Para responder a las preguntas de investigación planteadas, se puede partir afirmando que los profesores construyen discursivamente a los estudiantes asignándoles características deficitarias o de riqueza y diversidad. Tal como señala Smit (2012), el análisis de estas narrativas confirma la existencia de un modelo discursivo que sigue siendo dominante, centrado sobre todo en los aspectos deficitarios. Así, la mayoría de los docentes atribuyeron rasgos identitarios a los estudiantes desde la apatía o la falta de interés hacia el aprendizaje.

Este déficit asignado aparece vinculado a discursos que expresan relaciones de poder en términos de asimetrías (Pitzer, 2015), así como en formas de control de la producción, la distribución y el consumo de prácticas epistémicas en contextos educativos (Smit, 2012). Sin embargo, se hicieron evidentes otras narrativas en oposición o complemento a las anteriores, que parten del reconocimiento de la diversidad de los estudiantes y de los beneficios de construir relaciones equitativas basadas en la empatía y la cercanía (Assael, 2020). Es necesario recalcar en todo caso que estos discursos no se presentaron de forma "pura", sino que en la mayoría de los casos estuvieron intercalados en las participaciones de un mismo docente, aunque con predominancia de uno de ellos.

La perspectiva y el concepto que los profesores tienen de los estudiantes influye en el tipo de actividades que promueven, el énfasis sobre la responsabilidad del aprendizaje en cada actor, los espacios de interacción, los agentes involucrados, el tipo de articulaciones que pueden ocurrir en

la traslación, transferencia y movilización de conocimientos y las formas de participación (Lave & Wenger, 1991). Así, una visión del estudiante desde el déficit, que atribuye esta carencia a cuestiones individuales, generalmente tomará forma en actividades centradas en el docente, de modo que el *locus* del conocimiento queda ubicado normativamente en alguna figura institucional (docente, libro de texto, currículum, etc.), y los estudiantes tienen, por ello, pocas oportunidades de articular la riqueza de prácticas, experiencias y saberes que han construido a lo largo de su trayectoria propia.

Respecto a las características en común que tienen estos dos modelos discursivos, podemos decir que cada uno produce identidades del estudiantado que les atribuye ya sea dependencia o posibilidades creativas para enfrentar su propia trayectoria académica universitaria (Assael, 2020). Como lo señalan Comber & Kalmer (2004), es necesario cuestionar los discursos deficitarios y rediseñar nuevos repertorios pedagógicos para reconectarse con los mundos de vida de los estudiantes y construir espacios de diálogo en donde el conocimiento se configure como una construcción social, y no como una propiedad o mercancía individual. De ahí que una visión centrada en la riqueza, la diversidad y la inclusión se relacione con prácticas que coloquen en el centro a los estudiantes y a los procesos de construcción de conocimientos que se realizan de forma compleja, articulando diversos recursos disponibles según los contextos socioculturales particulares.

En relación con los recursos empleados para construir las narrativas, posicionamientos y atribuciones, identificamos que los docentes hacen uso de estrategias discursivas específicas (Cohen, 2008), que incluyen preguntas retóricas, metáforas, adjetivos, tiempos verbales, énfasis, recreación de diálogos y lenguaje inclusivo o excluyente, entre otros. Estos recursos generalmente se emplean de forma diferenciada, ya que en el modelo deficitario predominó un mayor número de metáforas y analogías, el uso del tiempo verbal en pasado y de adjetivos negativos que recrean discursos sobreestimados, romantizados e hiperbólicos. Por su parte, el modelo de riqueza emplea menor número de metáforas, así como tiempos verbales en presente y futuro, adjetivos positivos y una descripción ecuánime de las características de sus estudiantes. Lo anterior da cuenta de diferentes tipos de prácticas sociales que las narrativas docentes refieren y construyen al mismo tiempo (Barton & Hamilton, 2012).

Estudiar y visibilizar estas narrativas posibilita que los docentes desarrollen procesos reflexivos y críticos sobre las implicaciones que tiene el construir discursivamente a los estudiantes en términos de cualidades, capacidades, atributos y actitudes, con lo cual se pueden trabajar, resignificar y frasear estas visiones, para superar la idea de que las cosas “sean como siempre” (*business as usual*). Esto constituye nuevas maneras de hacer y de

ser —es decir, nuevas identidades— que requieren aproximaciones diferentes de comprensión de la educación como un conjunto de prácticas que apelan a la inclusión, la riqueza cultural y la diversidad de personas y formas de estar y transitar los procesos educativos (Gee, 2011).

Para terminar, conviene señalar algunas limitaciones de este trabajo: a) el análisis se derivó de otro proyecto, cuyo propósito era distinto al del enfoque de este artículo, lo cual implica que la dinámica de los grupos focales no estuvo dirigida a los temas que se ponen en discusión, limitando la posibilidad de profundizar los discursos expresados; b) la estrategia analítica que contrastó las dos visiones discursivas evidenció las diferencias más marcadas entre estos dos extremos, si bien aparece una variedad de matices intermedios, de tal manera que algunas narrativas fueron difíciles de clasificar debido a que intercalaban ambas visiones, por lo cual se hace necesario profundizar más en este objeto de estudio; c) pese a que se intentó lograr la representatividad de la diversidad de docentes que hay en la UNAM, la convocatoria estuvo mediada por las autoridades de cada plantel, razón por la cual pudo haber una selección discrecional de los participantes; d) al ser un estudio basado en el análisis discursivo, se pierde la posibilidad de observar las interacciones e intercambios comunicativos en su espacio habitual (el aula), por lo que habría que considerar otros elementos contextuales que también construyen estas visiones deficitarias y de riquezas de los estudiantes.

A pesar de estas limitaciones, los resultados presentados aportan información al conocimiento científico sobre las formas en que los docentes construyen una imagen de sus estudiantes, dada la escasa literatura sobre este tema. Así, los resultados y planteamientos aquí expuestos han de tomarse como antecedentes para otras investigaciones o para el diseño de procesos de formación y profesionalización docente que abran espacios de reflexión acerca de los supuestos en que descansan sus decisiones prácticas, así como sobre la visión de los docentes sobre los estudiantes.

Sobre los autores

Víctor Jesús Rendón-Cazales es doctor en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) Cinvestav, México. Es coordinador de investigación traslacional en educación en la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) de la Universidad Nacional Autónoma de México, Mexico.

María de las Mercedes de Agüero-Servín es doctora en Educación por el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Autónoma de

Aguascalientes, México. Es subdirectora de investigación en educación en la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) de la Universidad Nacional Autónoma de México, Mexico.

Mario Alberto Benavides-Lara es maestro en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, México. Es coordinador de investigación en educación en la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) de la Universidad Nacional Autónoma de México, Mexico.

Maura Pompa-Mansilla es licenciada en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, Mexico. Es jefa del Departamento de Investigación Traslacional en Educación de la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) de la Universidad Nacional Autónoma de México, Mexico.

Referencias

- Acosta, A. (2014). El futuro de la educación superior en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(13), 91-100. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299130713006.pdf>
- Aguilar, J. (2015). Desafíos de la investigación en formación docente del nivel medio superior en México. *Perfiles educativos*, 37, 89-107. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000500007
- Albornoz, N., & Cornejo, R. (2017). Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 7-25. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000200001
- Archer, A. (2010). Multimodal Texts in Higher Education and the Implications for Writing Pedagogy. *English in Education*, 44(3), 201-213. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2010.01073.x>
- Assael, C. (2020). Tensiones entre la igualdad y la diferencia: la construcción del otro desde los discursos de los docentes. *Revista Q*, 11(22), 10-42. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/8102/Tensiones%20entre%20la%20igualdad%20y%20la%20diferencia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barrios, N., & Barniol, M. (2017). Las prácticas discursivas y gestuales: hacia una comprensión de las expresiones de poder del docente. *INNOVA Research Journal*, 2 (8.1), 208-222. <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n8.1.2017.366>
- Barton, D., & Hamilton, M. (2012). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. Routledge.
- Blommaert, J., Westinen, E., & Leppänen, S. (2015). Further Notes on Sociolinguistic Scales. *Intercultural Pragmatics*, 12(1), 119-127. <https://doi.org/10.1515/ip-2015-0005>

- Brownyn, D. & Harré, R. (2007). Posicionamiento: La producción discursiva de la identidad. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (12), 242-259. <https://atheneadigital.net/viewFile/445-pdf-es>
- Cohen, J. (2008). 'That's Not Treating You as a Professional': Teachers Constructing Complex Professional Identities Through Talk. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(2), 79-93. <https://eric.ed.gov/?id=EJ811903>
- Comber, B., & Kamler, B. (2004). Getting Out of Deficit: Pedagogies of Reconnection. *Teaching Education*, 15(3), 293-310. <https://doi.org/10.1080/1047621042000257225>
- de Agüero, M. (1999). El pensamiento práctico en situaciones matematizables de la vida cotidiana. *Umbral*, XXI(28-29), 25-29.
- Díaz-Meza, C. (2007). Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro. *Revista Guillermo de Ockham*, 5(2), 55-65. <https://www.redalyc.org/pdf/1053/105316865004.pdf>
- Diez-Elola, M. (2021). Causas del fracaso escolar en contextos de vulnerabilidad sociocultural desde la perspectiva docente. *Cultura, Educación y Sociedad*, 12(1), 323-340. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.21>
- Dudley-Marling, C., & Paugh, P. (2010). Confronting the Discourse of Deficiencies. *Disability Studies Quarterly*, 30(2). <https://doi.org/10.18061/dsq.v30i2.1241>
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Routledge.
- Gee, J. (2011). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method* (3.rd edition). Routledge.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1999). *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Transaction.
- Hahn, C. (2008). *Doing Qualitative Research Using Your Computer: A Practical Guide*. Sage.
- Holland, D., & Lave, J. (2009). Social Practice Theory and the Historical Production of Persons. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, (2), 1-15. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-13-6826-4_15
- Jefferson, G. (1984). On the Organization of Laughter in Talk about Troubles. En J. Maxwell Atkinson y J. Heritage (eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (pp. 346-369). Cambridge University Press.
- Kalman, J., & Rendón, V. (2016). El uso de la hoja de cálculo para analizar datos cualitativos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 29-48. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.uhca>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Marshall, D., & Case, J. (2010). Rethinking 'Disadvantage' in Higher Education: A Paradigmatic Case Study Using Narrative Analysis. *Studies in Higher Education*, 35(5), 491-504. <https://doi.org/10.1080/03075070903518386>
- Martínez, A., Torres, R., Hernández, A., de Agüero, M., Olvera, A., Lara, Y., & Pompa, M. (2019). Diseño, desarrollo y análisis de los grupos focales para el proyecto de formación docente de la UNAM. En M. Sánchez y A. Martínez (eds.), *Formación docente en la UNAM: Antecedentes y la voz de su profesorado* (pp. 161-190). Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular-UNAM. https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Formacion-docente-en-la-UNAM_AR.pdf

- Martínez-Guzmán, A., & Íñiguez-Rueda, L. (2017). Prácticas discursivas y violencia simbólica hacia la comunidad LGBT en espacios universitarios. *Paidéia*, 27, 367-375. <https://www.scielo.br/j/paideia/a/4NmySrm55Hhgpn5y3RBqmmz/abstract/?lang=es>
- McDermott, R. (1996). La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje. En S. Chaiklin y J. Lave (Comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 291-330). Amorrortu.
- Pitzer, H. (2015). Urban Teachers Engaging in Critical Talk: Navigating Deficit Discourse and Neoliberal Logics. *Journal of Educational Controversy*, 9(1), 8. <https://cedar.wvu.edu/jec/vol9/iss1/8/>
- Ríos, M. (1999). Discursos, prácticas y perspectivas de los formadores de docentes. *Tiempo de Educar*, 1(2), 11-30. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31100202.pdf>
- Sánchez, M., Martínez, M. & Hernández, A. (2019). ¿Por qué es fundamental un proyecto de formación y profesionalización docente en la Universidad Nacional Autónoma de México? En M. Sánchez y A. Martínez (Eds.), *Formación docente en la UNAM: antecedentes y la voz de su profesorado* (pp. 15- 29). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Smit, R. (2012). Towards a Clearer Understanding of Student Disadvantage in Higher Education: Problematizing Deficit Thinking. *Higher Education Research & Development*, 31(3), 369-380. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.634383>
- Torres, R., Aguilera, A., Hernández, A., & Escamilla, O. (2019). Caracterización de las figuras académicas en la UNAM. En M. Sánchez y A. M. d. P. Martínez (eds.), *Formación docente en la UNAM: antecedentes y la voz de su profesorado* (pp. 77- 117). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Tusting, K., & Barton, D. (2016). Writing Disciplines: Producing Disciplinary Knowledge in the Context of Contemporary Higher Education. *Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, (32), 15-34. <https://www.redalyc.org/journal/2870/287048507002/>
- Wehbe, M. (2016). Causas del fracaso académico de estudiantes universitarios desde la perspectiva de sus profesores" carreras de abogacía y trabajo social. Primer año. *RevIISE - Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 8(8), 113-130. <http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/117>