



**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD AJUSCO**

**LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**SENTIDOS Y SIGNIFICADOS DE LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS  
EN EL AULA UNIVERSITARIA**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**P R E S E N T A:**

**YESENIA QUINTERO RAMIREZ**

**ASESORA: MTRA. ELIZABETH ROA LUCIO**

**CIUDAD DE MÉXICO, MARZO 2026.**



Ciudad de México, a 05 de marzo de 2026

## DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La comisión de titulación tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen Profesional de la pasante **QUINTERO RAMIREZ YESENIA** con matrícula **190920987**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: **"SENTIDOS Y SIGNIFICADOS DE LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN EL AULA UNIVERSITARIA"**. Para obtener el Título de la **LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

| Jurado     | Nombre                                  |
|------------|---|
| Presidente | <b>DRA. RITA DROMUNDO AMORES</b>        |
| Secretario | <b>MTRA. ELIZABETH ROA LUCIO</b>        |
| Vocal      | <b>MTRO. LUIS JORGE ALVAREZ LOZANO</b>  |
| Suplente 1 | <b>MTRA. MARTA MATILDE VERA OLIVERA</b> |
| Suplente 2 | -----                                   |

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y de la egresada, se determina la fecha de examen para:

**el martes 24 de marzo de 2026 a las 1:00 pm**  
**EXAMEN PRESENCIAL**

Atentamente  
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

**Georgina Ramírez Dorates**  
RESPONSABLE DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

Cadena Original:

|| 2054 | 2026-03-05 15:07:54 | 092 | 190920987 | QUINTERO RAMIREZ YESENIA | G | LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA | 1 | F | 3 | 13 | SENTIDOS Y SIGNIFICADOS DE LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN EL AULA UNIVERSITARIA | DRA. | RITA DROMUNDO AMORES | MTRA. | ELIZABETH ROA LUCIO | MTRO. | LUIS JORGE ALVAREZ LOZANO | MTRA. | MARTA MATILDE VERA OLIVERA | | 2026-03-24 | 13:00 | 361 | 0 | 3evMPizQmN | |

Firma Electrónica:

bKADbNeFguwQYjd/3idpyaG/Sqd9mAVm5KIUNL8G17GGKrH5UT7MIZn8BEhgKB6s/qPjC7zkHJHUSOXoj/s7+PPYEh79clGVpGaS632tLsd++gqX0TknMjSDaiKOGvUj3B0qllq9bMKZjxw0tqbOUcfQ4jiOqFTH4C+7KjYu5jmszSo/4RxAL8MjHGbZHAFFOKhqrSD9oxv0fwxMYstuChsfUA09ZlrTk3R/PkaC/2ml3CqhQ6FINHSdkpfO67hu9cWZss0QyuUjh/c+Ro//FC+AHs0cuzQunINjqcuclMjyHnRu8lWQDdLc3n+PhKzGv4jbPpY7HDrixhHqX1r9Qzoq+qE1nx1kxgfpIAAedvE7dCW/kLOg/efaQKz0ywrY2Lh5Vtkjyl/z61JksDwwXTY2iz3QakJABZvnQrQfKmUBtAFIk7OUoQhK/AgmcbmWEWA15yh8EG3xpf2Glv2nfia+pl+9a6TR1yGp/7JjGLdPHRdhaxMC4OPu+p1X5O8uJlclGgYUgloA8XK9k6kDqu+g2Q6r3wODJXWTcUtX8zLjC1Jtkh+rUOmOjmlFa/ttYY/e4p5NvAvjR+BxWmdTB3yEbGZgYEtNpcOysEpdpr16G+j+mfWv8x+iYptKyZruCpo4Pb2MQIstHjfnfU2sV/ela9ycxp3w3zgjE/U=

Fecha Sello:

2026-03-05 15:07:54



"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-1 y 38, quinto y sexto párrafos del



**2026**  
año de  
**Margarita**  
**Maza**



**Educación**  
Secretaría de Educación Pública



Código Fiscal de la Federación."

\*\*\*\*\*

Fin del Documento



---

Carretera al Ajusco, número 24. Colonia Héroes de Padierna, C.P. 14200, alcaldía Tlalpan, CDMX  
Tel: 55 56 30 97 00 [www.upn.mx](http://www.upn.mx)

*Dedico y agradezco:*

*A mi amado hijo, mis padres, hermano, sobrinos, a mi asesora, a mis amigos, amigas, compañeros, docentes y personas que colaboraron en algún sentido al desarrollo y conclusión de este trabajo. A mí.*

## ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN.....   | 5  |
| CAPÍTULO I. JÓVENES Y DISCURSO  |    |
| 1.1 Jóvenes como sujetos, juventud como objeto.....   | 11 |
| 1.2 Educación universitaria; propósito y condiciones de acceso.....   | 14 |
| 1.2.1 Universitarios.....   | 29 |
| 1.3 Discurso.....   | 31 |
| 1.3.1 Ideología y relaciones de poder.....  | 34 |
| 1.3.2 Identidad y ciudadanía.....   | 37 |
| 1.4 Lenguaje.....   | 42 |
| 1.5 Significados.....   | 47 |
| CAPÍTULO II. MODELOS EDUCATIVOS Y COMUNICACIÓN EN EL AULA.  |    |
| APROXIMACIÓN A LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS  |    |
| 2.1 La Comunicación y sus Modelos.....  | 52 |
| 2.1.2 El Modelo Educativo y su relación con el Modelo de Comunicación.....  | 53 |
| 2.2 EL Modelo de Comunicación de Mercedes Charles Creel.....  | 56 |
| 2.3 Prácticas Discursivas.....  | 58 |
| 2.4 Contextualización; Arquitectura y configuración de las aulas como lenguaje<br>simbólico.....                                    | 62 |
| 2.4.1 Contexto educativo institucional.....   | 63 |
| 2.4.2 Currículo, plan de estudios y estrategias pedagógicas.....  | 69 |
| 2.4.3 Materialización en el aula.....   | 74 |
| CAPÍTULO III. MATRIZ CULTURAL: MATERIALIZACIÓN, SENTIDOS Y<br>SIGNIFICADOS DE LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN EL AULA<br>UNIVERSITARIA |    |
| 3.1 Metodología de investigación.....   | 76 |
| 3.2 Matriz cultural.....  | 86 |

|   |     |
|---|-----|
| 3.2.1 Historia social, grupal y personal..... | 86  |
| 3.2.2 Interacción con pares.....              | 104 |
| 3.2.3 Interacción con profesores.....         | 110 |
| Conclusiones.....                             | 117 |
| Referencias.....                              | 125 |
| Anexo.....                                    | 131 |

## Introducción

Si bien es cierto que la educación posee una función colectiva mediante la cual los individuos podemos vivir en sociedad y que esta tiende a la diversidad pedagógica según las necesidades de dicha sociedad, también es cierto que las políticas educativas en México, se han caracterizado por responder a intereses, fundamentalmente, de tipo económico que generan gran desigualdad de oportunidades en el acceso y calidad de la educación, recayendo sobre los jóvenes todo tipo de opiniones y prejuicios sobre su desempeño, habilidades, conocimientos, su quehacer estudiantil, profesional, político y ciudadano.

Por ello, hemos considerado de gran relevancia realizar un ejercicio de observación sobre las causas históricas de un fenómeno que se da en el aula universitaria; la participación. Sin embargo, dada la multidimensionalidad del fenómeno, decidimos estudiarlo desde la noción de las prácticas discursivas ya que la participación no solo depende del ser individual, se configura, principalmente, en el espacio colectivo; en las reglas sociales, en las relaciones de poder, en marcos ideológicos, desde las técnicas, las instituciones, “los tipos de transmisión y difusión, en las formas pedagógicas que, a la vez, las imponen y las mantienen” (Castro, 2004, s/p, Discurso). Estas reglas, impuestas y sostenidas durante todo el proceso educativo, terminan por permear en el pensamiento y las formas de actuación de las personas.

Desde nuestra responsabilidad como profesionales de la educación, es importante distinguir como se ha instrumentalizado el sistema educativo para fines de dominación generado y mantenido condiciones sociales con graves desigualdades. La participación o el silencio en el aula, puede ser un fenómeno modesto, común e incluso naturalizado, sin embargo, bajo el presente análisis, representa una problemática vinculada con aspectos educativos, sociales, políticos y económicos.

Las prácticas discursivas se configuran históricamente en él y por medio del discurso, es decir, se relacionan con el uso de la lengua, y que es la participación sino el *poder* del uso de la lengua en un contexto dónde existen relaciones jerárquicas y de subordinación. Esto cobra relevancia cuando pensamos en que el lenguaje es una habilidad humana, es la cualidad que nos separa de otros seres vivos; es por ella que ha sido posible la organización en sociedad y por medio de la cual se hereda el conocimiento. Dicha habilidad queda limitada cuando el acceso y el desarrollo depende de la clase social.

El *poder* mencionado no está dado por el simple hecho de saber emitir palabras, las prácticas discursivas están mediadas por relaciones de poder y por la ideología; se estructuran en la vida social, en las relaciones humanas e institucionales donde surgen reglas que permean las formas de actuación.

Las prácticas discursivas no son sólo la competencia para formar frases gramaticales, de acuerdo con Castro (2004) son “un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido, para una época dada y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de la función enunciativa” (s/p)

El aula universitaria, es el espacio donde los y las jóvenes siguen su formación profesional. Llegar ahí, no es un camino sencillo pues se han tenido que enfrentar no solo a procesos de selección (y, exclusión), constituye también una serie de condiciones sorteadas relacionadas con su educación escolar previa, el ambiente familiar y el aspecto económico.

De entrada, aparece una divergencia entre quienes son universitarios y los que no, marcada por el privilegio y lo que se hace con él. El encuentro del joven con el entorno universitario y sus demandas, supone, darse cuenta de los recursos intelectuales, sociales y culturales con los que cuenta y de los que carece.

La experiencia universitaria involucra, consciente e inconscientemente, un encuentro con lo que cultural e históricamente se ha tenido contacto; el ambiente, la ideología, los discursos a los que hemos estado expuestos y con los que nos movemos en el mundo, las reglas sociales interiorizadas, en fin, la educación y las condiciones materiales que configuran aquello con lo que nos identificamos, la forma en que significamos y que influyen tanto en el comportamiento como en las elecciones. Todos estos elementos se establecen desde la noción de prácticas discursivas.

Frecuentemente, el o la docente asume que los jóvenes han desarrollado habilidades como la comprensión lectora, la expresión oral y argumentativa, ya que son el punto de partida para los nuevos aprendizajes.

Sin embargo, las clases consisten en monólogos de los docentes. Los estudiantes, en el mejor de los casos, se dedican a escuchar en silencio, tomar notas y repetir fragmentos de textos o lo que alguien más dijo, sobre todo cuando la participación cuenta como un elemento favorable para la evaluación, sin que esto signifique apropiarse del conocimiento. En este sentido, la participación, es decir, el modo en que las y los universitarios hacen uso de la lengua, se involucran con los textos y su formación, en general, suele ser escasa y deficiente.

El silencio en el aula es desconcertante. Diferentes maestros y maestras comentaron su inquietud; lo viví siendo estudiante de la Licenciatura en Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. La interpretación común sobre este fenómeno califica a los estudiantes como flojos, irresponsables, desinteresados, inconscientes ante su privilegio. Tal vez haya algo de razón, pero no es tan sencillo. Existe una realidad: los y las universitarias no participan en clase o lo hacen de una manera muy limitada; la pregunta es ¿por qué?

Las respuestas a las que nos aproximamos superan la simplicidad de los

juicios mencionados. Los estudiantes enfrentan dificultades para comprender textos, configurar y expresar argumentos. Dicha problemática deriva de condiciones histórico-culturales de raíces económicas y políticas que impactan no sólo en el desempeño académico, sino en la posibilidad del pleno desarrollo de las capacidades cognitivas, emocionales y sociales del ser humano.

Pensamos en la existencia de la universidad como una entidad dialéctica en la que conviven la reproducción y legitimación de discursos, pautas y desigualdades que forman al estudiante, al profesionista, al ciudadano; pero también, la universidad como espacio educativo politizante que resiste a la ideología dominante, a la unilateralidad de las relaciones de poder; ahí conviven alteridad e identidad, así como la posibilidad a través de la reflexión para superar prácticas discursivas que se enmarcan en lo que Paulo Freire llama educación bancaria.

Los estudiantes llegan a la universidad con una instrucción académica de aproximadamente doce años, así como de una formación sociocultural de entre dieciocho y veinte años, por tanto, es necesario observar las causas históricas de las prácticas discursivas de los jóvenes (seres sociales y educables) desde la matriz cultural, es decir, observar la historia y la experiencia de los y las universitarias con el objetivo de aproximarnos a la comprensión de los sentidos y significados de sus prácticas discursivas.

Por lo anterior, afirmamos que este trabajo es viable y relevante pues permitirá una aproximación a la realidad socioeducativa de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía matriculados en la UPN, Unidad Ajusco, lo que posibilita la reflexión sobre las prácticas discursivas tanto institucionales, docentes y estudiantiles. Cabe mencionar que, si para cualquier institución educativa es indispensable conocer su realidad socioeducativa, para la UPN, es un deber ineludible por ser y representar un espacio dedicado a la formación de profesionales de la educación cuya responsabilidad los convierte en agentes potenciadores de

cambios y mejoras en su campo de acción. Los estudiantes necesitan pensarse como sujetos que están mediados y median a través de ciertos discursos.

La población central del estudio corresponde a estudiantes que cursaron el quinto semestre de la Licenciatura en Pedagogía en el turno vespertino en la UPN, Ajusco durante el ciclo escolar 2023-2024, cuyas edades oscilaron entre los 18 y 25 años. La cohorte se construyó en torno al criterio de accesibilidad ya que tuvimos el apoyo del docente para realizar nuestro estudio en una de las clases que impartía. De tal modo que trabajamos con un grupo conformado por 14 estudiantes durante el periodo que abarca del 31 de octubre al 24 de noviembre del 2023 con dos sesiones por semana, de dos horas cada una, en un horario de las 15:00 a las 17:00 hrs.

Para lograr el objetivo y en función del objeto de estudio, la metodología seleccionada para desarrollar esta investigación es de corte cualitativo cuya orientación holística a los fenómenos educativos evita partir de apriorismos. En consecuencia, dado que el trabajo consiste en la interpretación de la experiencia para comprender la realidad, nos hemos auxiliado del método fenomenológico.

Por otro lado, la línea principal de esta investigación se centra en la experiencia de los y las estudiantes en relación con sus prácticas discursivas. Esta elección no implica una desvinculación del resto de los actores participantes en el acto educativo institucional, sino que responde a la necesidad de profundizar en la vivencia estudiantil, considerando que, los estudios revisados tienden a enfocarse predominantemente en las prácticas docentes o en estrategias para mejorar la comprensión lectora.

La investigación consta de tres capítulos organizados de la siguiente manera:

En el primer capítulo se presentan las bases teórico-conceptuales que

sustentan la postura y el desarrollo de la investigación. Estas aproximaciones no se abordan de manera aislada, sino que se encuentran interrelacionadas y se entretajan para conformar un marco interpretativo coherente, que permite comprender la problemática desde distintas dimensiones y enfoques. Esta articulación teórica busca dar solidez al análisis posterior, estableciendo los fundamentos necesarios para abordar las prácticas discursivas en el contexto educativo.

El capítulo dos se desarrolla en torno a la coherencia entre los modelos educativos y de comunicación que sustentan el proceso educativo y cómo estos inciden en las prácticas discursivas de los estudiantes. A partir de este análisis, se profundiza en el "*Modelo de Comunicación en el Aula*" propuesto por Mercedes Charles Creel (1988) con el fin de situar el contexto institucional y áulico desde una perspectiva que permita comprender las dinámicas discursivas que emergen en dicho espacio.

Finalmente, el tercer capítulo aborda la metodología empleada en esta investigación, detallando el enfoque, los instrumentos y el proceso de recolección y análisis de datos. Asimismo, se presenta la interpretación de los sentidos y significados construidos por las y los estudiantes universitarios en torno a sus prácticas discursivas, a partir de sus propias experiencias. Este análisis permite visibilizar las voces estudiantiles y comprender cómo se configuran sus discursos en el contexto institucional y áulico previamente descrito

## CAPÍTULO I. JÓVENES Y DISCURSO

### 1.1 Jóvenes como sujetos, juventud como objeto

Abordar la noción de juventud representa un desafío teórico y metodológico cuando se pretende trascender la mera categorización etaria. La juventud constituye una construcción social atravesada por dimensiones culturales, políticas, económicas e institucionales, entre las que se incluyen la familia, la escuela, el Estado, la Iglesia y los medios de comunicación. Estas instancias, lejos de operar de forma aislada, se articulan dentro de marcos histórico-culturales en los que se configuran y transforman las experiencias juveniles. En este sentido, comprender de qué y de quién estamos hablando cuando nos referimos a la juventud exige una mirada situada que reconozca la complejidad de sus interacciones en contextos dinámicos y diversos.

A continuación, se abordarán las principales nociones sobre juventud con el fin de describir la perspectiva que se sostiene a lo largo de este trabajo sobre nuestros sujetos de estudio. En general, podemos encontrar tres concepciones desde las que se caracteriza la juventud: la naturalista, la relativista y la construccionista.

De acuerdo con Muñoz (2009), los naturalistas se centran en el aspecto etario, los cambios físicos y psicológicos que colocan a los jóvenes en crisis, peligro o conflicto con ellos mismos y con los adultos. En cambio, para los relativistas, el componente biológico y burocrático de la edad quedan excluidos y proponen que la juventud **es** en función de la autopercepción de cada individuo.

Según la perspectiva, algunos autores ponen énfasis en el género, la sexualidad, raza, edad o la clase social como factor que coloca a la juventud en condiciones marginales, discriminatorias o de ventaja. También, hay quienes sitúan a la juventud generacionalmente, es decir, en función de sus prácticas políticas, de

consumo, de interacción o de sucesos históricos.

La generación de jóvenes de la década de los 60's es popularmente conocida por pronunciarse a favor de la paz mundial, de la liberación sexual, así como una cultura psicodélica derivada de la experimentación con sustancias psicotrópicas mediante las cuales manifestaron su oposición a roles y valores sociales considerados violentos y arcaicos sujetos a la preservación del control de la clase dominante.

Dicha generación fue estigmatizada; mientras que para algunos representa la decadencia de los valores sociales y morales, para otros, significa un punto de inflexión que procuró transitar hacia la concientización política, la organización social, la fuerza de la juventud y el enaltecimiento de valores como el respeto por la vida, la equidad de género, la libertad y la paz.

Otro hito histórico es el movimiento estudiantil de 1968 en México. Una de las movilizaciones más representativas en la historia política del país que marcó a los mexicanos por la convergencia y amplia participación de diferentes sectores sociales, sobre todo del estudiantil cuya fuerza y organización llevo a que el Estado reprimiera brutal e inaceptablemente dicho movimiento.

Este es un evento que ha marcado a la juventud universitaria ya que se sostienen expectativas sobre el ímpetu juvenil, la organización y la participación política; en este contexto, los universitarios representan al sector que provoca importantes cambios sociales, sin embargo, una de las grandes herencias de los sucesos del 68 en Tlatelolco es el miedo a la violencia y a la represión. Situación que, sumada a una apatía construida ideológicamente por los medios de comunicación como el enaltecimiento del consumo, la celebración de la individualidad y la aparición de las redes sociales como espacios de expresión, probablemente han favorecido la desarticulación y dañado la ocupación del espacio

público para la interacción y la organización.

Según Alpízar et al. (2003) algunos enfoques apuntan a que la juventud es una etapa de transición hacia la vida adulta pues suelen elaborarse consideraciones adultocéntricas y homogeneizantes. Menciona que “las teorías sobre juventud corresponden también a las visiones predominantes sobre la concepción del ser humano, y a la situación política, económica y social existente en el momento en el que la teoría en cuestión fue desarrollada” (p.107).

De acuerdo con esta afirmación, de los ejemplos sobre los movimientos sociales brevemente reseñados, donde la población juvenil es la protagonista, se emiten juicios adultocéntricos e ideológicos sobre el ideal de juventud, generalmente relacionados con la validez que el adulto trata de imponer en función de su propia experiencia juvenil. Entonces, desde ahí se es revolucionario, delincuente, perezoso, etcétera, sin considerar que, la historia, las condiciones políticas, sociales y económicas actuales marcan directrices que movilizan de diversas maneras la actividad e interacción juvenil.

Desde este escenario, la postura del construccionismo, de acuerdo con Bourdieu (1990, citado por Muñoz, 2009) plantea que “la edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable” (p.22), en función de la legitimación del capital cultural y el ejercicio del poder simbólico; desde este enfoque, se ubica a la juventud en una categoría histórico cultural donde según Alpízar, et al. (2004) destaca “la diversidad de formas de expresión juvenil (culturas juveniles), y subrayan la diversidad de lo juvenil (identidades juveniles). ... mediante umbrales simbólicos de pertenencia” (pp 116-117).

El enfoque construccionista, al que nos apegaremos a lo largo de este trabajo, plantea una sutil pero significativa distinción entre las concepciones e implicaciones sobre los jóvenes y la juventud. Esto es, la **juventud** constituida como

objeto, implica un proceso dinámico que responde a condiciones sociohistóricas influenciada por fuerzas de poder, simbólicas y relacionales, habilitadas desde mecanismos institucionales que reproducen condiciones de desigualdad, de ahí que se convierta en un producto, porque emergen criterios de clasificación para los sujetos, que, a su vez, legitiman un *orden social* (Filardo, 2009, p. 6).

Mientras que los **jóvenes** como sujetos son seres con derechos y capacidad de agencia. Derechos que deben expresarse en políticas o acciones que el Estado desarrolla para atender a esta población como parte de su compromiso social. Por su parte, la capacidad de agencia es el poder, responsabilidad y posibilidad de transformar-se a través de la reflexión sobre las prácticas y discursos institucionales que se han naturalizado.

Dicha separación no responde a una exclusión mutua entre las nociones, más bien expresa la complejidad e implicaciones que constituyen a este sector de la población. Desde esta perspectiva podemos situar a los jóvenes y a la juventud en su composición histórica y cultural, se reconocen la diversidad, las dinámicas, el código y el contexto en que han crecido. Este acto significa respetar sus saberes como puntos de partida en el proceso educativo. Apreciar y aprovechar las inquietudes para la creación de espacios educativos adecuados para su formación profesional.

Para la Pedagogía, es de suma relevancia establecer el enfoque sobre el tipo de personas con las que trabaja y la noción de sujetos por los que se trabaja. En este sentido, Leontiev (1984), expone que el objetivo de la Pedagogía es contribuir a que los sujetos cuestionen su entorno, las situaciones a las que se enfrentan, así como dar sentido y rumbo a sus vidas.

## **1.2 Educación universitaria; propósito y condiciones de acceso**

De acuerdo con Durkheim (1997), la *educación* es la imposición de “formas de ver,

de sentir, de actuar” (p.43), que la generación adulta le transmite a la generación más joven con el fin de prepararla para la vida social. Uno de los objetivos es lograr cierta homogeneidad entre los miembros de una sociedad determinada (en el tiempo y el espacio) que parte de un *ideal de ser humano*, también determinados en un tiempo y en un lugar.

Lo anterior indica que, si bien la educación tiene un aspecto *único*, cuando se refiere al logro de homogeneidad, también la constituye uno *múltiple*, dado principalmente por la *diversidad pedagógica* (variedad de profesiones y su especialización) y por la clase social, es decir, que se tendrá acceso a una educación tendiente a prácticas, valores e ideología según su condición. Precisamente, es esta característica de la educación la que condensa uno de los ejes principales de nuestro trabajo y sobre el que iremos desarrollando el presente apartado.

Tanto la familia, en su espacio privado y doméstico, como el Estado, desde su función colectiva, son los principales educadores. Desde la perspectiva de Durkheim (1975), la educación que brinda el Estado debe asegurar una suficiente comunidad de ideas y sentimientos sin los cuales no sería posible la vida en sociedad, sin embargo, “la escuela no puede ser instrumento de un partido” (p.63). De inicio, podemos entender que los intereses y el bienestar particular no deben imponerse por encima del interés y bienestar colectivo. Es en este sentido que el Estado tiene la responsabilidad de velar por la educación de su pueblo.

Por su parte, la universidad pública (generalmente regulada por el Estado) es la institución que tiene como misión educar, investigar y difundir la cultura. Es un espacio de formación profesional, especializada, mediante el cual, se habilitan oportunidades de desarrollo personal, intelectual, laboral y posiblemente económico, es decir, es un ambiente que potencializa el acceso a una mejor calidad de vida. Además, representa un espacio político-cultural donde el conocimiento, las

ideas y las perspectivas se nutren por medio del contacto con la diversidad cultural, humana, ideológica, literaria, científica.

El sistema de educación superior es un reflejo del contexto social, económico y político. Desde estas esferas se configuran las políticas y perspectivas de un proyecto educativo: los recursos asignados, la distribución y el enfoque teórico-epistemológico sobre el que se enmarca el estilo para impartir educación, los conocimientos válidos, el tipo de profesionistas y ciudadanos que se pretende formar y que a su vez van a influir en las dinámicas de la escuela; por ejemplo, las prácticas discursivas de los estudiantes, su relación con los materiales de estudio así como la definición de la relación que se establezca entre los actores (estudiante-profesor) dentro del aula. De igual forma, el capital familiar, la tecnología, los medios y redes de comunicación son elementos que delimitan la realidad, la cotidianidad en el espacio universitario.

De acuerdo con Mendoza (2017), en la universidad, cobra especial relevancia la memoria colectiva como acto crítico y reflexivo orientado a la concientización y transformación de las condiciones materiales e históricas que configuran al ser humano cuyo principal material es el lenguaje.

A través del lenguaje, no solo se hace posible la valiosa y significativa recuperación de la experiencia, también se expresan las ideas, las disidencias, se desarrollan y conviven identidades, prácticas sociales, modos de interacción, discursos, intencionalidades, ideologías, reglas, etc., que configuran un contexto.

Dada la importancia que hemos planteado sobre la universidad como un espacio político y politizante, contextualizado e histórico que influye en el modo de ser estudiante, profesionista y ciudadano, elaboramos un breve recorrido por las condiciones de acceso y distribución de la educación superior que dan evidencia tanto a nivel global como local de la relación existente entre intereses económicos

y el papel que juega la educación en la estructura social.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, ([UNESCO], 2025) menciona que “la universidad es un valioso recurso cultural y científico que facilita el desarrollo personal y promueve el cambio económico, tecnológico y social”. Sin embargo, indica que, aunque en los últimos 20 años la cantidad de estudiantes matriculados en las universidades del mundo se ha duplicado, “la tasa de inscripciones a escala mundial es del 42% y existen grandes desigualdades entre los países y las regiones”. (UNESCO, 2025)

En este sentido, Villa (2019) menciona que:

Las desigualdades en la educación superior no son problemas aislados de las instituciones o de los individuos: son estructurales y tienen lugar en los niveles global, regional y local. ...De esta configuración de la educación superior resultan espacios universitarios que son asimétricos por su calidad y que están fragmentados socialmente, pues clasifican y distinguen a los jóvenes ... dichos espacios desempeñan un rol importante en la re-producción y profundización de las desigualdades sociales y de género. Ese entramado de factores va a dar lugar a nuevas desigualdades y a reforzar la permanencia de las que están presentes. (pp 615-616)

Dicha disparidad tiene su origen principal en la manera en que se distribuye la riqueza dentro de un sistema capital, que no deja de ser responsabilidad de cada Estado. Al respecto, es evidente que se involucran intereses políticos, económicos y procesos sociales.

La Tasa Bruta es una medida estadística que calcula la frecuencia de un evento. Dar cuenta de la Tasa Bruta de Matrícula (TBM) en el acceso a la educación superior, muestra las desigualdades mencionadas a partir de las cuales podemos

reflexionar sobre la situación educativa y las prácticas discursivas de los universitarios de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

La UNESCO indica que para el 2022 la TBM en educación terciaria o superior para Europa Central y del Este es del 85%, América del Norte y Europa Occidental del 80%, América Latina y el Caribe 55%, Asia Oriental y el Pacífico 50%, Estados Árabes y Asia Central 35%, Asia Meridional y Occidental 25% y África Subsahariana 10%. (UNESCO, 2025)

En datos aún más reveladores, Villa (2019) expone que para el 2019, el 43% de los países tenía una TBM inferior al 20%. Para el 25% de países, entre los que figura México, la TBM oscila entre el 20% y 50% mientras que sólo el 6% de países cuenta con una TBM del 80%, tal como se muestra en la tabla 1.

Si realizamos un ejercicio de comparación entre México e Islandia, podremos notar una diferencia del 30% en el acceso a la educación superior. Sin embargo, en un escenario aún más precario se encuentran países africanos con hasta una diferencia del 60% con respecto a Estados Unidos.

En el caso de México, el portal del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, (INEGI, 2020) indica que el 21% de la población mexicana cuenta con educación superior. Por su parte, el Sistema Integrado de Información de la Educación Superior, (SIIES, 2023-2024) reporta que en México hay 10,945,925 de jóvenes entre 18 y 22 años, de los cuales sólo 4,757,690 cursan estudios en un sistema de educación superior en el ciclo escolar 2023-2024, lo que representa el 43.8% de cobertura bruta e incluye Licenciatura, Técnico Superior Universitario (TSU) y Licencia Superior (LP). En tanto, el egreso registrado en ese mismo año fue de 809,134 de los que solo se titularon 664.047 estudiantes.

**Tabla 1***Tasa bruta de matrícula por regiones y países**Tasa bruta de matrícula por regiones y países*

| <b>%</b> | <b>Regiones y países</b>   | <b>% TBM</b>  |
|----------|--|---------------|
| 43       | Algunos países africanos, del Medio Oriente y del Sudeste Asiático   | < 20          |
| 25       | México y la mayoría de Sudamérica, algunos del norte de África, China, India, Kazajstán y otros del Sudeste Asiático | Entre 20 y 50 |
| 26       | Casi toda Europa central y oriental, la Federación de Rusia, Argentina, Chile y Venezuela                            | Entre 50 y 80 |
| 6        | Australia, Corea, Cuba, Estados Unidos, Finlandia, Grecia, Islandia, Nueva Zelanda y Reino Unido                     | > 80          |

*Nota.* Villa (2019, p. 617)

En la Ciudad de México (CDMX), se concentra la matrícula más numerosa del país con 989,949 (18.35%) estudiantes de educación superior, de los cuales, 124,048 (15.63%) se titularon. En contraste, la matrícula en Oaxaca es de 84,634 (1.57%) y se titularon 12,697 (1.6%). (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, [INEGI], 2020)

Las diferencias poblacionales, de actividades económicas y geográficas son distintas entre la CDMX y Oaxaca, pero históricamente Oaxaca es un estado con importantes problemas de pobreza y de rezago educativo, no obstante, la estratificación social de las grandes ciudades implica que para ciertos sectores el acceso y calidad de la educación superior sea asimétrico.

Después de estas observaciones sobre la desigualdad de oportunidades educativas a nivel global y regional, ahora pondremos énfasis lo local, es decir, nos enfocaremos en los datos encontrados sobre la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco con el objetivo de enmarcar las características de la población de interés, dado que constituyen indicadores que sustentan la conveniencia de este trabajo y contribuyen a la reflexión y comprensión de los *sentidos y significados de las prácticas discursivas de los universitarios de la UPN, Ajusco*.

La UPN es una institución pública, de carácter nacional, creada por decreto presidencial en 1978 ante la demanda del Magisterio por su profesionalización, por lo que el requisito para ingresar era pertenecer a este gremio, sin embargo, ante la demanda educativa, el perfil de ingreso se extendió a personas procedentes del nivel medio superior, en cualquiera de sus modalidades, con la misión de formar profesionales en el campo de la educación.

De acuerdo con datos encontrados en el sitio oficial de la institución, la Universidad Pedagógica Nacional con sede central en la alcaldía Tlalpan, se integra por 71 Unidades y 136 subsedes. Actualmente atiende cerca de 70 mil estudiantes, en los programas de licenciatura y posgrado. También, se imparten 19 licenciaturas, 11 especialidades, 26 maestrías y 7 doctorados.

Asimismo, conforme a datos del SIIES (2023-2024) la UPN cuenta con una planta docente de más de 4 mil profesionales especializados en docencia, investigación, intervención educativa y difusión de la cultura de los que 166 se encuentran en el Sistema Nacional de Investigadores. Así mismo se indica que la matrícula a nivel nacional en el 2023 fue de 65,554 con 15,950 egresados, y 11,424 titulados.

Sin embargo, de acuerdo con Data México (página de datos estadísticos de la Secretaría de Economía del gobierno de México), encontramos que para el 2022

solo está registrada la matrícula de Zacatecas con 1,091 estudiantes y la CDMX con 7,885 estudiantes distribuidos en las sedes ubicadas en las Alcaldías Benito Juárez, Cuauhtémoc, Azcapotzalco, Gustavo A. Madero y Tlalpan, siendo esta última la de mayor concentración de estudiantes con 6,445, es decir, alberga al **71.8% del total de la matrícula**. Asimismo, se indican 549 titulados ese año.

El Sistema de Información y Gestión Educativa [SIGED] reporta que durante el ciclo escolar 2023-2024 la matrícula de la UPN, Unidad Ajusco fue de 6,068 estudiantes de los cuales el **79%** (4,822) son **mujeres** y el 21% (1,246) son hombres. Siendo la Licenciatura en Pedagogía la que aloja mayor concentración de alumnos (2,490), mientras que la planta docente es de 940 profesionales.

Para la Licenciatura en Pedagogía, en el ciclo 2023-2024 el ingreso registrado es de 500 estudiantes, (87 hombres y 413 mujeres) mientras que reingresos se registran 1316 (223 hombres y 1093 mujeres). El 37% de la matrícula de nuevo ingreso cursó el nivel medio superior en el Colegio de Bachilleres, mientras que el 32% proviene de CETIS, CBTIS y Preparatoria Abierta e indica que hubo 829 titulaciones.

Además, de acuerdo con el Informe Anual 2023, el 25% de las y los jóvenes matriculados en la institución del Ajusco también desempeña actividades laborales con ingreso que oscila entre los 2,500 a 4,500 pesos al mes (UPN, 2023)

En Lozano et al. (2022) encontramos una caracterización muy amplia sobre los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía que corresponden a la generación que ingresó en el 2018, de la que hemos elaborado la **tabla 2** en la que rescatamos los datos más representativos sobre el origen familiar, condiciones socioeconómicas y trayectoria educativa. Esta información coadyuva al **conocimiento histórico, cultural, económico y social en el que se han formado nuestros sujetos participantes**.

**Tabla 2**

*Perfil socioeconómico de estudiantes que ingresaron a la licenciatura en Pedagogía en la UPN, Ajusco.*

| <b>Perfil Admisión Pedagogía 2018</b>                      |                                    |                         |      |
|--|------------------------------------|-------------------------|------|
| <i>Nuevo ingreso</i>                                       | <i>Edad promedio</i>               | <i>Sexo</i>             |      |
| <b>547</b>   | 20 años                            | M/465                   | H/83 |
| <i>Sist. Ed. Público</i>                                   | <i>Inst. de procedencia CECyT,</i> | <i>Zona de vivienda</i> |      |
| <b>508</b>   | CETIS, Colbach y DGTI/             | Metropolitana y         |      |
|  | <b>411</b>                         | CDMX/                   |      |
|  |                                    | <b>364</b>              |      |
| <i>Dependientes del ingreso familiar</i>                   |                                    |                         |      |
| <b>493</b>   |                                    |                         |      |
| <b>Escolaridad y ocupación de los padres y madres</b>      |                                    |                         |      |
| <i>ESCOLARIDAD</i>   | <i>MADRE</i>                       | <i>PADRE</i>            |      |
| Secundaria   | 180                                | 199                     |      |
| Técnico/Bachillerato                                       | 217                                | 158                     |      |
| Licenciatura   | 51                                 | 69                      |      |
| <i>OCUPACIÓN</i>   |                                    |                         |      |
| Hogar  | 245                                | 0                       |      |
| Comerciantes   | 82                                 | 100                     |      |
| Oficios/Servicios  | 13                                 | 165                     |      |
| Profesionistas/Téc.  | 151                                | 202                     |      |
| <b>Integrantes y dependientes económicos en la familia</b> |                                    |                         |      |
| <i>*Alumnos con familias de 1, 4 o más integrantes</i>     |                                    |                         |      |
| 4 ó +/ 272   | 3/154                              | 2/75                    | 1/47 |

| <i>**Ingresos en Salario Mínimo (SM)</i>    |        |            |                  |
|---|--------|------------|------------------|
| 1-2 SM                                      | 3-4 SM | Hasta 5 SM | Más de 5 SM      |
| 245   | 210    | 46         | 50               |
| <i>Vivienda</i>                             |        |            |                  |
| Casa  | Dpto.  | Propia     | Renta/Compartida |
| 422   | 86     | 320        | 227              |
| <i>Recursos tecnológicos en la vivienda</i> |        |            |                  |
| Computadora                                 |        | Celular    | Internet         |
| 191   |        | 405        | 433              |

*Nota.* Elaboración propia a partir de los datos en Lozano et al. (2022) Numeralia perfil de ingreso. Los Programas de Licenciatura de la Unidad Ajusco. Convocatorias: 2015, 2016 y 2018.

\*Se indica que 272 estudiantes viven en núcleos familiares con 4 o más dependientes económicos del ingreso familiar; 154 estudiantes con hasta 3 dependientes económicos; 75 con 2 y sólo 47 con un dependiente económico.

\*\*Se indica que 245 estudiantes viven en núcleos familiares donde el ingreso económico es de 1 a 2 Salarios Mínimos; 210 con ingresos de 3 a 4 SM; 46 con hasta 5 SM y 50 con más de 5 SM.

En la construcción de la identidad universitaria es interesante conocer que, solo **17 jóvenes realizaron examen de admisión únicamente para la UPN**, Unidad Ajusco. El resto, también se postuló para instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM (201); la Universidad Autónoma de México, UAM (80) e Instituto Politécnico Nacional, IPN (Lozano et al., 2022, p.28).

Finalmente, como elemento de suma importancia desde la perspectiva histórico cultural sobre la construcción de la realidad, **331 estudiantes reportaron ser los primeros en sus familias en acceder a la educación superior.**

Los conceptos **Pobreza Multidimensional y Nivel Socioeconómico (NSE)**, son similares y nos aproximan a entender la información que tenemos sobre la población universitaria de la Licenciatura en Pedagogía de la unidad Ajusco.

La pobreza multidimensional considera **la pobreza no solo como falta de ingresos, sino también como la privación en otras dimensiones** como acceso a la seguridad social, rezago educativo, vivienda y sus servicios básicos, alimentación y cohesión social, que, en su ausencia, “vulneran la dignidad de las personas, limitan sus derechos y libertades fundamentales”. (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, [CONEVAL] s/f)

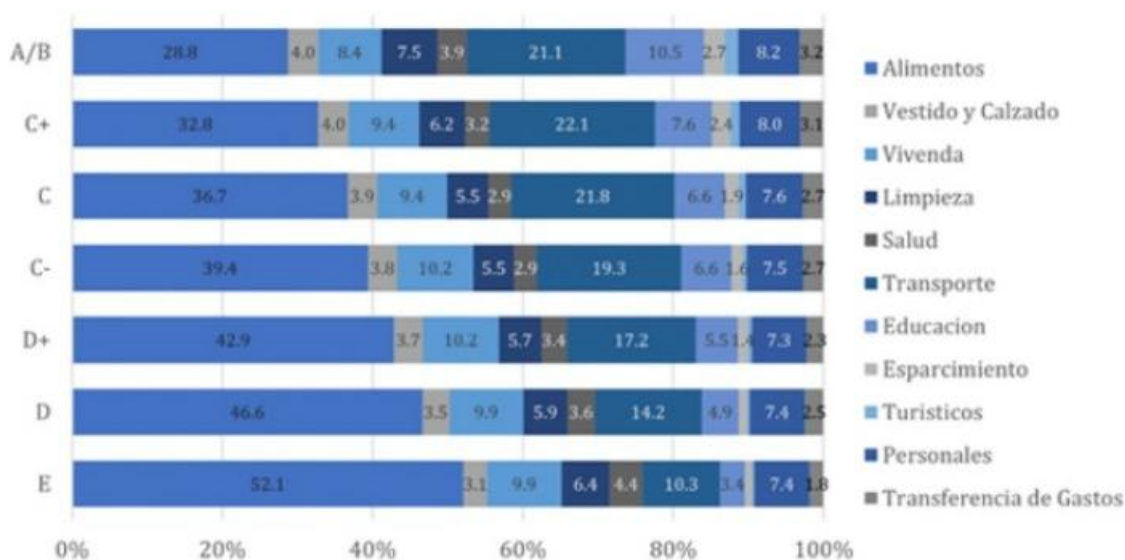
El NSE, mide la calidad de vida de los hogares y sus integrantes “de acuerdo con su bienestar económico y social, en el sentido de qué tan satisfechas están sus necesidades de espacio, salud e higiene, comodidad y practicidad, conectividad, escolaridad, así como planeación y futuro”. (Asociación Mexicana de agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión, [AMAI] 2025)

Según la clasificación por NSE, el nivel A/B se caracteriza por un alto nivel adquisitivo reflejado en educación; en este nivel el 78% de los jefes de familia tienen estudios profesionales y de posgrado, al menos 3 dormitorios, 2 automóviles, 2 computadoras y conexión a internet.

El nivel E lo componen hogares donde el 83 % de los jefes de familia solo tienen educación primaria, la vivienda tiene dormitorio, no tienen computadora y la conectividad a internet es del 0,3%; además, más de la mitad del gasto (53%) se destina a alimentación y el 3% a educación.

**Tabla 3**

*Distribución de gastos monetarios por Nivel Socio/Económico (NSE)*



*Nota:* Tomado de Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión ([AMAI], 2025)

De este modo, en función de los datos expuestos podemos ubicar a la población universitaria de la Licenciatura en Pedagogía de la Unidad Ajusco entre las **clasificaciones C y D**, cuyas características indican escolaridad básica de los y las jefas de familia, conectividad en al menos el 80% de los hogares y muy pocos cuentan con una computadora. Además, en la figura 2 observamos que, de los 547 estudiantes, 493 dependen del gasto familiar cuyo ingreso es de uno a cuatro SM que se reparten entre 3 y más de 4 personas.

De acuerdo con el NSE y el índice de pobreza multifactorial, entendemos

que la población universitaria que compone la licenciatura en Pedagogía de la unidad Ajusco, se encuentra limitada en aspectos como el esparcimiento, los recursos tecnológicos, educativos, de vivienda digna, entre otros.

Dichas condiciones materiales de vida influyen en el modo de pensar y actuar de las personas consigo mismas en y con el mundo. De acuerdo con Bourdieu (1987, como se citó en Villa, 2019) la noción mediante la que podemos ver como interactúan las condiciones materiales y simbólicas de existencia con las pautas de comportamiento de los sujetos es el **capital**. El capital se refiere a:

tres capitales: el familiar, el escolar y la variable oportunidad, entendidos como la acumulación heredada o adquirida a partir de la socialización, tanto de bienes y recursos materiales, como sociales y simbólicos. (Bourdieu, 1987a: p.160 y Bourdieu ,1987b) Esta combinación de capitales permitirá analizar la manera en que el agente convierte sus capitales en realizaciones, de acuerdo con sus oportunidades reales de elegir lo que desea y valora. (p. 624)

La noción sobre los capitales es importante en la medida en que evidencia la relación entre la formación histórico-cultural, económica y simbólica del sujeto (capitales) y como estas se transforman en realizaciones, es decir, lo que hace con lo que tiene, estrechamente vinculado e influenciado por sus condiciones de vida. Sin embargo, no es una noción central, implica una manera más de acercarse al problema de la configuración de las prácticas discursivas.

Un aspecto que vale la pena destacar, ya que el 80% de la población estudiantil de la UPN, Ajusco es femenina, es que, la matrícula en la educación superior, especialmente en el estrato muy favorecido, los varones ocupan los espacios públicos universitarios de mayor calidad, mientras que las mujeres provenientes de familias con escasos recursos están orientadas a “estudiar en

espacios universitarios de bajo desarrollo académico” (Villa, 2019, p. 628).

Hay más mujeres que hombres con capital familiar bajo, ... donde ninguno de sus miembros tiene educación superior . . . Lo anterior refiere al creciente interés de las mujeres de clases desfavorecidas por estudiar, como una manera de superar las dificultades y de lograr la tan prometida movilidad social, que supone, con base en la ideología meritocrática, que a mayor número de años de estudio mejores serán las condiciones de vida posibles. (Villa, 2019, pp 626-627)

Sin embargo, el promedio de calificaciones en el bachillerato es más alto en las mujeres, lo que de acuerdo con el estudio realizado por Villa (2019) indica mayor compromiso, pues ser buenas estudiantes es una forma de compensar los obstáculos generados de un capital familiar y económico precario.

Los documentos consultados (Villa, 2019; Zarza et al., 2015; UPN, 2016; OCDE, s/f; UNESCO, 2022) y la tendencia actual indican un crecimiento importante en el acceso a la educación superior de las mujeres, hecho que se asume como el resultado de estrategias de inclusión de género. De acuerdo con la información encontrada, el género femenino sí tiene mayor acceso a la educación superior; las mujeres procuran mejorar sus condiciones de vida a través de su incorporación a la universidad, sin embargo, por un lado, es común que se integren a instituciones con poco renombre académico y por otro, que realicen (ahora de manera profesional) las actividades que implican cuidados y educación (UPN, 2016).

En este sentido, se abre la posibilidad de una investigación dedicada al análisis del tipo de educación, seriedad y posicionamiento académico de la UPN, Ajusco, así como de profundizar en las condiciones sociales, de género y motivaciones de las mujeres que cursan sus estudios en esta institución.

Mientras tanto, estas interrogantes quedan como reflexiones a considerar en nuestro análisis sin pretensión de profundizar.

Otro elemento por estimar es que solo 17 estudiantes se postularon únicamente para la UPN; que el resto haya considerado presentar más de un examen para otras instituciones también podría indicar que estudiar en la UPN representa una segunda opción:

estos alumnos estaban interesados en obtener una formación universitaria, . . . representa la posibilidad de acceder a un mayor ingreso económico y status social. . . . La especificidad de los programas de la UPN (su orientación hacia el sistema educativo nacional) fue un elemento secundario de su decisión, **lo importante era convertirse en universitarios**” (Casas, s/f).

Como indicamos en párrafos anteriores, la UPN ha transitado por diferentes etapas que han soslayado sus objetivos educativos, desde las modificaciones al perfil de ingreso de sus estudiantes, hasta los planes de desarrollo institucional que han respondido a escolarizar, más que una práctica educativa, para poder solventar la demanda educativa y a cubrir intereses del sector productivo. (Moreno, 2021)

En Lozano et al. (2022) encontramos que los estudiantes refieren haber ingresado a la UPN con la idea de integrarse al magisterio, lo que indica más una intención de mantenerse dentro del sistema educativo que un empeño por estudiar una profesión con el tipo de especialización que contemplan las licenciaturas que se ofrecen en la UPN.

Todos estos elementos nos orientan a reflexionar sobre el *capital cultural* (acumulación de recursos simbólicos y tangibles como las relaciones sociales, el entorno cultural, el estatus económico, los conocimientos y habilidades adquiridas) como un sistema que influye en la forma en que se urden las *posibilidades*, las

decisiones, las pautas, las prácticas discursivas que como jóvenes, alumnos, profesionistas y ciudadanos construimos. De igual manera, cobra relevancia y se visibiliza la responsabilidad e importancia del espacio institucional.

La UPN, constituye un lugar trascendental en nuestro país, el análisis, la reflexión crítica y la investigación son elementos políticos, económicos y sociales, es decir, educativos, pedagógicos que independientemente del origen de quienes asisten a esta casa de estudios, es el espacio responsable de concientizar a sus estudiantes sobre sus propias condiciones de vida y sobre la responsabilidad social que conlleva ser un Pedagogo, más allá de conseguir un título universitario, lo cual resulta en un gran logro dadas las circunstancias mencionadas anteriormente, que puede impactar en el acceso a escenarios de vida más favorables, pero que necesita trascender a prácticas pedagógicas que respondan a los modelos críticos, además de fomentar el entusiasmo por la práctica educativa.

### **1.2.1 Universitarios**

Ser universitario implica desafíos personales y sociales. El rol de estudiante universitario otorga certeza y sentido de pertenencia a los jóvenes, “ser universitario alude a tener un reconocimiento dentro de la sociedad y sobre sí mismo” (Zarza et al, 2015, p. 214).

Un universitario es una persona que ingresa y transita por el sistema de educación superior para recibir una formación académica orientada al aprendizaje e investigación en áreas de conocimiento específicas y que mayoritariamente oscila entre los 18 y 25 años. Al concluir el programa educativo, el universitario obtendrá el grado de licenciado, esto significa que, se autoriza al estudiante para desempeñar las actividades correspondientes al campo de estudio que haya cursado.

Ser universitario, es considerado por muchos como un privilegio, una

oportunidad de “ser alguien en la vida”, una idea histórica que asocia el estatus académico con mejores condiciones económicas y con la realización o plenitud personal de la gente, lo que implica desarrollarse laboral y económicamente en un campo del que se complace o que le conviene, además, otorga proyección social positiva vinculada al estatus.

Dicha imagen responde a las condiciones socioeconómicas de las últimas décadas del siglo XX en México ante los procesos de industrialización y del modelo económico que demandó profesionistas calificados. Tal demanda generó expectativas sobre que, a través de la educación superior se podrían mejorar las condiciones de vida, lo que, a su vez, ocasionó el desplazamiento de los jóvenes del campo hacia las ciudades en busca de mejores oportunidades de desarrollo.

Sin embargo, la competencia en el mercado laboral se ha incrementado y tener el grado de licenciado ya no es suficiente para desempeñarse como profesionista con una retribución económica aceptable. Además, dado que la mayoría de los estudiantes, al menos de la UPN, Unidad Ajusco refieren ser los primeros en su familia en acceder a la educación universitaria, podríamos pensar en que sólo algunos privilegiados lograron beneficiarse con el auge educativo, laboral y económico de finales del siglo XX.

El panorama general indica que, el discurso sobre la benevolencia intelectual y económica de la formación profesional solo es una cara de la moneda pues el interés por la *superación* de la población y en especial de los jóvenes que generó oferta y demanda tanto educativa como laboral con la expectativa de *progreso*, responde más a intereses de producción y reproducción de un modelo económico basado en el capital, que al desarrollo pleno de las capacidades humanas.

Dicho antecedente nos permite ampliar el panorama de lo que implica ser un joven universitario, pues no debemos olvidar que el joven, la juventud, la

universidad y la educación se configuran contextual, histórica y discursivamente.

### 1.3 Discurso

El discurso es causa de estudios provenientes de diversas disciplinas, la bibliografía es extensa, por lo que abordamos este apartado sin intención de exhaustividad, dirigiéndonos a señalar las perspectivas más representativas y aproximarnos a la noción de discurso que da cuenta de cómo, desde asuntos inherentes al discurso como el poder y la ideología, se construye la realidad social, se establecen, mantienen o se transforman las relaciones, las prácticas sociales y el contexto que nos acerca a comprender el sentido y significado que los sujetos otorgan a las mismas (Londoño, et al., 2013).

Los discursos no son un simple intercambio lingüístico de naturaleza neutral, los discursos trascienden el momento en que se enuncian o se escuchan, éstos orientan, legitiman y reproducen modos de estar en el mundo, tal conocimiento, nos acerca a la comprensión de las dinámicas que dominan las prácticas culturales, los símbolos, a saber: “la conciencia normativa y conceptual «requeridos» por una sociedad estratificada” (Apple, 2008, p.12), que atraviesan la identidad de las personas así como los roles que se asumen en los diferentes contextos, por ejemplo, el de estudiante que, a su vez, se concatena con el rol de ciudadano.

En cuanto a su etimología, la palabra *discurso* “proviene del latín *discursus*, que proviene del verbo *discurro*, que significa “correr de una parte a otra”. Esta idea nos habla de la palabra que va y viene de una persona a otra” (Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información, [DGBDSI]-UNAM, 2025).

Por su parte, el *Diccionario de la Real Academia Española* lo define como una serie de palabras y frases empleadas para manifestar lo que se piensa o se siente, un razonamiento o exposición de cierta amplitud sobre algún tema, que se

lee o pronuncia en público, una forma característica de plantear un asunto en un texto, o bien, como doctrina, ideología, tesis o punto de vista.

Para Beristáin (1995), el discurso lingüístico es:

La realización de la *lengua* en las expresiones, durante la *comunicación*. Es el *habla* de Saussure, pero en un *sentido* más amplio, que abarca lo hablado y lo escrito . . . es pues, el lenguaje puesto en acción, el proceso signifiante . . . Para Greimas, en cada discurso confluyen formaciones discursivas cuyos *significados* se interrelacionan dentro de *campos semánticos* (discurso jurídico, discurso didáctico) que aparecen como organizaciones profundas del *contenido*, formulables como axiologías o sistemas de *valores*. La producción del discurso constituye el proceso en que éste se va insertando dentro de una tipología. El tipo de discurso depende de la selección (limitada de redes de restricciones) de las formas susceptibles de ser enunciadas . . . y (dentro de las posibilidades de combinación de las unidades discursivas). (pp 153-154)

La diversidad en las definiciones se relaciona con los múltiples enfoques disciplinarios que ponen énfasis en alguna dimensión del discurso, sea en su estructura o en su función social y cultural. Así, podemos mencionar modelos que se concentran en el análisis lingüístico-textual, en la retórica, la pragmática o bien, los sociocognitivos. Todos, con el objetivo de comprender las problemáticas y prácticas que surgen en la comunicación humana en sus diferentes contextos.

Inicialmente, de acuerdo con Krasina (2021) los estudios provenientes del sistema sintáctico del lenguaje sobre el fenómeno del discurso ponían énfasis en su configuración sintáctica, relacionada con procesos cognitivos. Esta concepción sobre el discurso lo define como: “una secuencia coherente de oraciones o actos de habla” (p.235). Posteriormente, entre las décadas de los 60-70, cuando los

investigadores consideran el texto, el diálogo y la narración como objeto, se integran factores extralingüísticos, es decir, el contexto de la comunicación.

Al respecto Urra et al. (2013) mencionan que:

El discurso se considera algo más que el lenguaje oral o escrito, **se refiere a cómo se usa el lenguaje en la realidad de los contextos sociales**. . . . donde se sitúan las interacciones humanas. De este modo, el análisis del discurso explora las relaciones entre los textos y la realidad haciendo visibles los discursos, sus puntos de origen, como ellos fluyen y que los acompañan. . . . el lenguaje tiene una poderosa significancia en las relaciones sociales y representa en gran parte, las bases de la conducta social y de la interacción humana. . . . El acto de hablar o de escribir son formas de acción del lenguaje orientadas a algún fin dentro de un contexto que están interactuando en forma lingüística, cognitiva y sociocultural (pp 50-51).

Dicho de otro modo, **“el discurso manifiesta o expresa y, al mismo tiempo, modela las múltiples propiedades relevantes de la situación sociocultural que denominamos su contexto”** (Dijk, 2000, p.23). Como ejemplo, podemos plantear la participación en el aula universitaria como una práctica cotidiana, deseable (al menos en el discurso) y pieza fundamental en la construcción del conocimiento. Sin embargo, la formalidad e institucionalidad de la universidad, así como del área del conocimiento ya esbozan una forma adecuada o inadecuada para utilizar el lenguaje, para emitir discursos.

Este aspecto en los discursos es lo que Foucault (1970) denominó sistemas de restricción que se constituyen como rituales, **“el ritual define la cualificación que deben poseer los individuos que hablan”** (p.40). Dicha cualificación, pone en jaque a los jóvenes cuando su formación previa no alcanza para desarrollar

argumentos, entablar un diálogo o formular preguntas del nivel requerido.

En este sentido, hemos sido testigos del apabullante silencio de los estudiantes cuando se les solicita formular una opinión, manifestar dudas, desarrollar un análisis sobre las ideas esbozadas de un autor, debatir o argumentar. El hecho de optar por el silencio (sumamente normalizado por estudiantes y docentes) a pesar de lo fundamental que resulta la interacción discursiva en la construcción de conocimiento, revela aspectos más profundos inmiscuidos en el uso del lenguaje y la construcción de discursos *apropiados*, a saber, principios ideológicos y de poder.

### **1.3.1 Ideología y relaciones de poder**

Si bien es cierto que la realidad se construye socialmente, debemos ver por qué la realidad es construida de tal o cual forma. Hay una suerte de “ilusión ingenua del <<siempre-así>>, y también los usos substancialistas de la noción del inconsciente cultural, pueden conducir a eternizar y, más tarde, a <<naturalizar>> relaciones significantes que son producto de la historia” (Bourdieu et al., 1996, p.49).

De acuerdo con Bourdieu et al., (1996) las relaciones de fuerza son el fundamento del poder arbitrario que son la condición para la imposición y “la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario” (p.46) dónde la escuela contribuye a reproducir la estructura de estas relaciones. En este sentido, “El padre” representa el poder de la sociedad como fuerza en el grupo doméstico y puede, con esta prerrogativa, imponer sanciones” (p.47).

Análogamente, encontramos este tipo de relación entre el estudiante y el docente, el alumno se calla ante una figura de autoridad porque hay elementos de coerción, por ejemplo, su calificación, la cual lo llevará a ser promovido o no, además, uno de los valores (muy apreciado y deseable) es el respeto hacia las figuras que representan autoridad y que se traduce en no contradecirlos, no

cuestionarlos, solo obedecerles, de lo contrario, son comunes el castigo y los juicios de valor que califican al estudiante, como majadero, flojo o ignorante.

Cabe mencionar que, el propio docente responde a la autoridad institucional, consciente y voluntariamente o no, su práctica contribuye para los efectos de las condiciones de producción y reproducción cultural. De acuerdo con Haidar y Rodríguez (1996) “La producción, reproducción, resistencia, se dan en los discursos de forma explícita o implícita y sus efectos pueden ser inmediatos o mediatizados, de corto o largo alcance” (p.73).

Ahora bien, de acuerdo con Althusser (1974), la reproducción de los medios de producción y de consumo necesitan de la reproducción de fuerza de trabajo competente, donde el sistema educativo juega un papel sustancial, ya que ahí:

“se aprende a leer, escribir y contar, . . . “cultura científica” o “literaria” utilizables directamente en los distintos puestos de la producción . . . en la escuela se aprenden las “reglas” . . . según el puesto que está “destinado” a ocupar: reglas de moral y de conciencia cívica y profesional, . . . la reproducción de su sumisión a las reglas del orden establecido, es decir una reproducción de su sumisión a la ideología dominante . . . de que aseguren también “por la palabra” el predominio de la clase dominante. (pp 8-9)

En este sentido, Althusser (1974) afirma que la escuela (así como la familia, la iglesia, el sistema jurídico y político, entre otros) es un aparato ideológico de Estado, en tanto que adiestra masiva, obligatoria, continua y gratuitamente, mediante la sanción, la exclusión, la selección, etc., pero, sobre todo, a través del aprendizaje de las reglas, de la sumisión e incluso de la individualidad que se fomenta. La reflexión a la que nos invitan estas concepciones sobre el discurso y las relaciones de poder se sitúan en el tipo de sujetos que se forman, tanto a nivel escolar, profesional, político y el ejercicio de la ciudadanía.

El aparato ideológico se encarga de hegemonizar, legitimar y conservar el *statu quo* a través de la ideología. Althusser (1974) define la **ideología** como un “sistema de ideas, de representaciones, que domina el espíritu de un hombre o un grupo social. . . .que siempre expresan posiciones de clase” (pp 38-39), sin embargo, estas representaciones, no solo son imaginarias, sino que, además, están falseadas y deformadas con fines de dominación. Lo que no es imaginario es la existencia material de la ideología, es decir, **el sistema de ideas llevado a los actos, a las prácticas, cuya regulación opera en los rituales.**

El pedagogo y sociólogo **Apple (2008)** hace hincapié en el concepto de hegemonía a través del cual podemos reconocer los alcances y la función de la ideología en la educación, en tanto una “serie de normas que dan significado” (p.36).

la saturación ideológica invade nuestra experiencia, nos permite ver que la gente puede emplear marcos de referencia que le ayudan a organizar su mundo y le permiten creer que son participantes neutrales de la instrumentación neutral de la enseñanza (como veremos, así sucede con una gran parte del lenguaje empleado por los educadores), mientras que, al mismo tiempo, esos marcos de referencia sirven a unos intereses ideológicos y económicos particulares que se mantienen ocultos. (p.36)

Al respecto, podemos agregar un último ejemplo que retrata la relación que hemos construido entre el discurso, las relaciones de poder y la ideología. Se trata de las etiquetas con las que se enmarcan a las generaciones, asignando características representativas, un tanto históricas, que definen modos de vida, preferencias, tendencias, habilidades, entre otras y que, a la luz de las nociones vistas hasta ahora, pretenden hegemonizar y están relacionadas con aspectos económicos.

Como muestra, pensemos en la construcción de una de las clasificaciones más populares actualmente sobre las generaciones; los *baby boomer*, la generación Z, la X y una de las generaciones más numerosas, los *Millennials*, nacidos entre 1981 y 2001, cuya clasificación los describe como nativos digitales, emprendedores, con conciencia social y ambiental, así como de un poder adquisitivo suficiente que le permite una relación positiva pero exigente con las marcas, es decir, son consumidores.

Como podemos ver, la mayoría de las características enunciadas están relacionadas con la economía, con una amplia libertad de consumo, que tal vez corresponda al estilo de vida de ciertos estratos sociales pero no corresponden con la situación del grueso de la población, sin embargo, se construyen espejismos, aspiraciones que funcionan como catalizadores para ir tras el objetivo: el consumo, por lo que estas convenciones podrían “ser parte de un discurso que apunta a legitimar ciertas formas de ser joven en las que se ocultan las desigualdades sociales” (Ulloa, 2018, p.5).

Con lo anterior, no queremos decir que aspirar y buscar mejorar las condiciones de vida, sean una infamia, el asunto está en observar qué hay detrás, que nos mueve, en el caso del consumo o que nos silencia en el caso del uso de nuestra palabra.

### **1.3.2 Identidad y ciudadanía**

Para nuestro estudio, la noción de identidad coadyuva a tener un panorama más completo sobre el fenómeno de las prácticas discursivas de los estudiantes universitarios, ya que se vincula con aspectos de la conducta, entendida como una construcción interdependiente entre lo individual y lo colectivo.

De acuerdo con Ovejero (2015), los procesos psicológicos individuales y sociales son aspectos de la conducta humana imposibles de aislar, aunque, las

tendencias actuales, se inclinan más por el aspecto del *yo* como diferencia, que del *nosotros* como semejantes. Dicha tendencia ¿podría estar relacionada con aspectos discursivos, ideológicos y de poder?

El *Diccionario de la Lengua Española* señala que la raíz etimológica del vocablo identidad, viene del latín *identitas*, que a su vez es derivado de *idem* que significa *el mismo* o *lo mismo* y lo define como: “conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás o bien, como conciencia que una persona o colectividad tiene de ser ella misma y distinta a los demás.” (identidad)

Por su parte, Navarrete (2015) explica que entre los filósofos clásicos (Parménides, Platón y Aristóteles), el vocablo identidad “era utilizado únicamente para hablar de las características, cualidades, atributos propios de un objeto o “del hombre” (p.465), dichos atributos eran considerados su esencia, por lo que la identidad adquiere un carácter universal, definitivo o sustancial.

La evolución de la noción de identidad, de acuerdo a lo expuesto por Navarrete (2015) ha pasado por diversas interpretaciones, desde los filósofos modernos como Hume, Kant y Leibniz quienes, sin lograrlo, trataron de superar la perspectiva de la identidad como algo universal, esencial, sustancial y unívoca, sentando las bases para que pensadores de la filosofía contemporánea como Nietzsche y Heidegger colocaran sujeto, contexto e historia como categorías del término, de tal forma que el significado ya no se relaciona con la permanencia y universalidad sino con el constante cambio.

Al respecto, el autor menciona:

El *Dasein* es el ente que somos en cada caso nosotros mismos y que tiene entre otros rasgos la “posibilidad de ser” . . . el *Dasein* es, en cada caso, aquello que él puede ser y tal cual él es su posibilidad. . . . el sujeto se

constituye constantemente, que adquiere o deja y se constituye por diversos polos identitarios y eso es lo que lo constituye en lo que es, en un momento particular de la historia en un tiempo y espacio particular. (p. 467)

En la misma línea, sobre la temporalidad e historicidad del significativo identidad, el campo psicoanalítico se pregunta por los elementos que la configuran, de tal forma que piensan que el término “identificación” sería el componente para advertir las particularidades que distinguen a un sujeto. La identificación implica un enganche, impermanente, con algo o alguien en un momento específico de la vida, es la “internalización de un rasgo propuesto en una interpelación disciplinar, institucional, gubernamental, se fundamenta en la fantasía, la proyección y la idealización”. (Navarrete, 2015, p.470)

Entonces, la identidad es un proceso dinámico que los sujetos construyen y reconstruyen a partir de las interpelaciones con las que se identifican, relacionadas con referentes sociales y culturales como las posiciones o roles, etc. De tal modo que podemos hablar de “identidades con fijaciones temporales, parciales en las que permanecen algunos elementos y cambian otros.” (Navarrete, 2015, p.477).

La identidad tiene la función de dar a los sujetos un lugar en el mundo social, espacial, simbólico, distinguiéndose así -temporal y parcialmente- de los demás. Fernández (2012) dice que “El tener una identidad significa pertenecer a un grupo, compartir un complejo simbólico-cultural particular que surge y cobra relevancia sólo en la confrontación con otras identidades durante el proceso de interacción social” (p.117).

Sin embargo, también se plantea que, la identidad se ha fragmentado, es líquida, es decir, no tiene la mínima estabilidad, dado el grado de incertidumbre en que se vive.

En este sentido, Ovejero (2015) señala que el capitalismo neoliberal ha

puesto en crisis identitaria a las personas a través del incremento de las desigualdades, el consumismo y la devastación del trabajo. La capacidad de consumo de un sujeto es uno de los principales soportes de la identidad en la narrativa del capitalismo neoliberal que, ante las condiciones de desigualdad expuestas en apartados anteriores y los procesos de individualización para obtener éxito, se genera alienación.

La necesidad de obtener los recursos necesarios para subsistir y la enajenación por el consumo, son algunos de los aspectos que influyen en la desarticulación política de la población, en la participación, en “la toma de decisiones que dan forma y rumbo a la comunidad a la que pertenece” (Fernández, 2012, p.129).

En la escuela y en la familia, como instituciones que educan, es que se configuran estas pautas de participación, sea estimulándolas o inhibiéndolas. Por ello, vemos el alcance de las prácticas en el aula. Los espacios educativos, no están separados del espacio social y real, se es joven, se es universitario, se es profesionalista y se es ciudadano en forma simultánea. Es esta la relación y la importancia que encontramos al homologar los roles de estudiante y ciudadano a partir de la identidad, de los valores y actitudes con las que nos identificamos.

Ahora bien, Fernández (2012) manifiesta que la participación no se limita a espacios institucionales o tangibles, sino que hoy se expresa de otra manera, mediante las redes sociales que proporcionan las plataformas virtuales. Esta es una observación muy interesante, ya que el espacio virtual en el contexto del aula está activo. Por medio de este canal, paralelo y simultánea a la clase, los estudiantes conversan entre ellos (generalmente por *WhatsApp*) sobre lo que ocurre en el espacio físico.

En este orden de ideas, Fernández (2012) comenta que “las formas clásicas de

participación, y particularmente aquellas que son convocadas por la autoridad gubernamental, son las menos legítimas para los jóvenes y las más restrictivas como espacio de expresión y colaboración” (p.129).

Entonces, la realidad social y la identidad se construyen con los elementos disponibles en el entorno por quienes participan en él, en un marco de tiempo-espacio, historia- cultura configurados a partir de discursos, relaciones de poder, ideología. Hasta ahora, las cosas no pintan muy bien, ya que la balanza se inclina hacia la conservación de los privilegios de unos a costa del bienestar de la mayoría.

Todo forma parte de lo que sucede dentro y fuera de la escuela, por ejemplo, en la forma de ejercer la **ciudadanía**, entendida como la posesión de derechos y deberes, (forma jurídica) la pertenencia a una comunidad o nacionalidad (política) y la participación en la toma de decisiones en la vida pública “de tradiciones, valores y cultura aprendidos en los procesos de socialización que se han configurado” (Reyes, 2013, p.116).

Siguiendo a Reyes (2013), históricamente, la ciudadanía como ejercicio activo y la figura de ciudadano como actor político que toma parte en las decisiones de su comunidad y su país (hasta de su escuela) ha estado ausente en “la mentalidad, las prácticas y la vida cotidiana de la mayoría de los sectores sociales” (p.114).

No es casualidad, ya hemos escrito sobre las prácticas y discursos desde los que se instrumentaliza y desarticula la participación. Por ello, mantenemos la postura de que la educación en las universidades debe ser de carácter crítico y el lugar donde necesita ponerse en práctica es en el aula, integrando las formas de comunicación, conexión y manifestación de esta época.

Las comunidades actuales, no sé si en realidad más abiertas y conscientes, pero sí con una amplia gama de posibilidades -dadas las condiciones libertarias y

tecnológicas- se inclinan por “la “experiencia doméstica” y domesticada: es desde la casa que la gente ejerce ahora cotidianamente su conexión con la ciudad”. (Barbero, 2002: p.6)

Motivar a los y las estudiantes a ejercer su derecho y responsabilidad: participar consciente y activamente en su formación, es el fundamento y compromiso de las universidades, así como de profesores y profesoras. Además, se agrega un nuevo reto, la ocupación del espacio público y de la interacción personal combinada con el espacio e interacción virtual.

#### **1.4 Lenguaje**

En la lingüística, encontramos diversos enfoques sobre el estudio del lenguaje, los que se centran en aspectos estructurales, los relacionados con su evolución, su enseñanza o su función social, según sea la disciplina desde la que se aborde; psicología, sociología, antropología o la neurociencia.

De acuerdo con Beristáin (1997), la cultura y la lengua son conjuntos organizados de “sistemas de comunicación (sistemas de signos) de gran complejidad estructural” (p.130) siendo la lengua el más importante y poderoso ya que la sociedad ha sido posible debido a su existencia. La autora define la lengua como:

(sistema de signos lingüísticos que permite la comunicación entre los seres humanos) . . . la sociedad y el individuo se determinan mutuamente en la lengua y por medio de ella. La lengua es una realización del *lenguaje* que consiste en la facultad de simbolizar, es decir, de *representar* lo real por un signo y de comprender ese signo como representante de lo real . . . Solo nos relacionamos con el mundo a través del lenguaje que permite la formulación de los *conceptos* que, al referirse a las cosas, hacen posible tanto el *pensamiento* como la *comunicación* . . . el hombre, gracias al lenguaje,

asimila su cultura, la perpetúa y la transforma. (p.130)

Por lo tanto, el lenguaje es una capacidad humana mediante la cual podemos comunicarnos, resignificar o profundizar en la experiencia, transmitir el conocimiento, incluso, ejercer poder sobre otros. Sobre estas bases, concordamos con lo que plantea el socioconstructivismo; el lenguaje crea la realidad.

De acuerdo con Luria (1984), el ser humano puede trascender la experiencia sensorial inmediata de lo circundante y “abstraer características aisladas de las cosas, captar los profundos enlaces y relaciones en las que estas se encuentran . . . sacar conclusiones, no sobre la base de la experiencia inmediata, sino sobre la base del razonamiento” (pp 11-12). Todo ello, con la participación del lenguaje.

El lenguaje, como proceso de asimilación de la experiencia humana, va del carácter simpráxico de las palabras, es decir, de las acciones concretas sobre un objeto, hacia la independencia circunstancial de la palabra. Esto es que, en la interacción social, el ser humano, alcanza grados de significación, relativamente universales que posibilitan la comunicación. Luria (1984) menciona que “el lenguaje es un complejo sistema de códigos que se formó en el curso de la historia social” (p.29).

Desde esta perspectiva, histórico-social, el lenguaje no es una herramienta humana de comunicación neutra, tal como hemos visto con los discursos o la ideología; en él y a través de él, de acuerdo con Mendoza (2021), se construyen “significados sociales con los que se edifica una parte de la realidad social” (p.124). En el siguiente apartado, profundizaremos más sobre los procesos de significación.

Mientras tanto, dicha parcialidad en el lenguaje se relaciona con diferencias sociales. Desde la perspectiva de Bourdieu (s/f) el lenguaje es de naturaleza simbólica. La variedad de lenguaje o capital lingüístico que posea una persona, su

uso, reproducción y validez, se vincula con el grupo social al que se pertenece.

Hablar, es apropiarse de uno u otro de los *estilos expresivos* . . . Estos estilos, sistemas de diferencias clasificados y clasificantes, jerarquizados y jerarquizantes, dejan su huella en quienes se los apropian . . . Al privilegiar las constantes lingüísticamente pertinentes en detrimento de las variaciones sociológicamente significativas para construir ese artefacto que es la lengua «común», se procede como si la *capacidad de hablar* . . . fuera identificable con *la manera socialmente condicionada de realizar esta capacidad natural* . . . la aceptabilidad social no se reduce en este caso únicamente a la gramaticalidad. De hecho, los locutores desprovistos de la competencia legítima quedan excluidos de los universos sociales en que ésta se exige o condenados al silencio. Lo raro no es, pues, la capacidad de hablar, . . . *esencialmente no distintiva*, sino la competencia necesaria para hablar la lengua legítima, una competencia que, al depender del patrimonio social, reexpresa las distinciones sociales en la lógica propiamente simbólica de las separaciones diferenciales” (pp 28-29).

Así, el lenguaje juega un papel fundamental en la vida humana, es un instrumento simbólico, con carga histórica, política, económica, ideológica, cultural, de creación y despliegue social que media y regula las relaciones con los demás, con el entorno, y con uno mismo. (Mendoza, 2021). La comunicación y la interacción constituyen intercambios lingüísticos vinculados con relaciones de poder simbólico donde se actualizan las relaciones de fuerza. El beneficio de la competencia lingüística se distribuye según las oportunidades de acceso a estas condiciones, es decir, de la posición ocupada en la estructura social. (Bourdieu, s/f)

En este sentido, en el entendido de que la democracia es positiva, Mendoza (2021) comenta que los gobiernos bajo el régimen democrático facilitan la pluralidad de las expresiones y de miradas sobre la realidad a través de la literatura, la música

o el cine, entre otras, que, dicho sea de paso, son formas de lenguaje, sin embargo, aún en este ejemplo queda implícita la dependencia del poder que un gobierno puede ejercer sobre lo lícito y legítimo en la actividad social.

Ahora bien, podemos hablar de lenguajes en plural, para distinguir que hay diversas formas de comunicar, podemos mencionar el lenguaje escrito, oral o verbal, el no verbal o corporal, el visual, el auditivo y combinaciones entre ellos como el audiovisual. Además, de lenguajes de programación o el lenguaje matemático. Pero, el que nos interesa abordar es el lenguaje del silencio.

Ya hemos visto cuál es la importancia de hablar en la apropiación y adquisición de conocimiento, no solo escolar, sino a nivel cultural que abarca las esferas sociales e individuales de las personas, de cómo el lenguaje es también el vehículo del pensamiento, lo materializa. Sin embargo, en función de las relaciones de poder, la cultura, la ideología y los discursos, el silencio es otro elemento en la comunicación que el pedagogo brasileño, Paulo Freire aborda.

De acuerdo con Freire (1997), en el espacio de la comunicación, el silencio intermitente es necesario para hacer posible la escucha, para procurar entrar en el movimiento interno del pensamiento del que habla. Esto significa callar "para escuchar a quien, *silencioso*, y no *silenciado*, habla". (Freire, 1997, p.109) "Estoy en un profundo silencio activo", ahí, aunque no hay un intercambio comunicativo, si hay un proceso de significación. (Eco, 2000, p.46)

No obstante, desde la pedagogía del oprimido, Freire (2005) explica que la condición de oprimido encuentra su raíz en lo que el opresor, mediante discursos, condiciones materiales, violencia simbólica y física que reflejan su poder, le ha hecho creer que no hay nada que hacer sobre sus condiciones opresoras, éstas son de índole natural y ante esta condición solo queda la fatalidad de la resignación y el sometimiento.

Dicha fatalidad, se exhibe en la noción de cultura del silencio. Hombres y mujeres han introyectado lo que el opresor manifiesta sobre el oprimido y este se convence de su incapacidad, de su ignorancia y se callan, se someten, dejan de ser. Tanto opresores como oprimidos que practican la cultura del silencio, encuentran e interpretan que hay uno que sabe y otro que no sabe. Desde la conveniente perspectiva del opresor, el pueblo, la gente de a pie no es capaz de pensar correctamente. (Freire, 1997 y 2005)

Tanto Freire como los diferentes autores que hemos citado en el presente trabajo, coinciden en que, de ninguna manera, las condiciones de opresión son de carácter natural, sino que son condiciones elaboradas por el ser humano y por tanto susceptibles de transformarse. Para Freire, la alfabetización constituye el camino mediante el cual las personas pueden concientizar sobre su situación y liberarse. Cabe mencionar que la liberación, constituye un proceso siempre inacabado como inacabado y lleno de posibilidades el ser humano.

La alfabetización “no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra, creadora de cultura” (Freire, 2005, p.23), ni someter a las personas como objetos de discursos, “significa saber escuchar, hablar con él como sujeto de la escucha de su habla crítica”. (Freire, 1997, p.109)

En función de lo anterior, Freire (1997) propone la educación dialógica, dónde el diálogo es una relación horizontal de raíz crítica que genera crítica, lo que posibilita la distinción entre lo natural y lo cultural, así como el reconocimiento del papel activo del ser humano en y con su realidad.

Trasladar este análisis al campo escolar, significa, de acuerdo con Freire (2005), reconocer en el silencio de los estudiantes, cuando están ante un docente, la introyección de que “el profesional es el que sabe y a quien deben escuchar, bajo los criterios convencionales del saber que les son impuestos” (p.66).

En otras palabras, Freire (2005) menciona que:

Los educandos, alienados a su vez, a la manera del esclavo, en la dialéctica hegeliana, reconocen en su ignorancia la razón de la existencia del educador, pero no llegan, ni siquiera en la forma del esclavo en la dialéctica mencionada, a descubrirse como educadores del educador. (p.52)

Uno de los elementos escolares que marcan la relación de poder, vertical y/o antidialógica entre alumnos y docente, es la evaluación. En ella, generalmente no se aprecia el quehacer y proceso crítico del estudiante, sino los resultados de una transferencia de información automatizada, por lo que Freire (1997) ve en la evaluación de estilo sistemática, un método silenciador.

En este sentido, consideramos que el lenguaje del silencio en el aula no es una apatía de carácter simplista. Tanto en el habla cotidiana, como en el silencio, se expresan divergencias sociales y estructurales. Mendoza (2021) señala que:

los usos predominantes del lenguaje en el aula están destinados a 'enfocar y filtrar' la experiencia de los niños de modo que refleje y reproduzca al mismo tiempo el orden social de la sociedad en general, ya que los maestros informan a los alumnos de lo que se ha aprendido 'realmente' en una lección, en contraposición con lo que los alumnos podrían considerar los puntos importantes. (p.117)

En conclusión, de acuerdo con Durkheim (1972) y Bourdieu (s/f) el lenguaje es un ente social y un instrumento de carácter simbólico que se distribuye según la posición ocupada en la estructura social.

## **1.5 Significados**

Ya en la lógica que hemos ido planteando sobre la construcción de la realidad, ha quedado en evidencia que el ser humano significa y da sentido al mundo que habita para entenderse, entenderlo y comunicarlo. Hemos dicho que, en los discursos, en el lenguaje, en la cultura, en las instituciones, en fin, en lo social, hay ideología que orienta la acción, la percepción, la interpretación de las personas, no hay neutralidad y nunca podría haberla, sin embargo, la reflexión se dirige hacia la concientización de la importancia del ejercicio del lenguaje, del diálogo y del discurso enmarcados en un contexto con el fin de dirigirnos hacia una convivencia, un ser en el mundo que no someta u oprima a otro de su derecho de ser más.

Por lo antes mencionado, es necesario advertir sobre la relación y la sutil pero elemental diferencia entre el sentido y el significado de las palabras cuando las personas o las instituciones se expresan. En este orden de ideas, el **significado** se refiere a lo que implica la palabra aislada y el **sentido** es lo que significa en un contexto particular que conlleva una intención. De acuerdo con Beristáin (1995):

Según la tradición retórica **sentido** es aquello que el emisor ha querido expresar.

Fontanier diferencia ya el sentido, que es un efecto (lo que una palabra nos hace entender, pensar, sentir), de **significación** (lo que la palabra manifiesta, lo que señala, aquello de que es signo). Para Saussure, el sentido es la operación que une al significante con el significado, es decir, sentido es sinónimo de significación . . . Pottier, en cambio, lo ve como el significado que se puntualiza en el signo por su relación sintagmática con otros signos dentro del enunciado concreto que se actualiza, y podría agregarse, con Prieto, dentro de la totalidad de los significados que asume en un contexto en el conjunto de circunstancias: situación, lugar, tiempo, interlocutores, etc. (p.441)

En función de lo anterior, Voloshinov (1973) escribe que, el lenguaje, como

producto ideológico “posee significado: representa, figura o simboliza algo que está fuera de él. En otras palabras, es un signo. Sin signos, no hay ideología” (p.19).

Un cuerpo físico es igual a sí mismo, en la medida que coincide con su naturaleza dada o su función, a menos que el objeto haya sido convertido, por el ser humano, en un signo, como en el caso de “la hoz y el martillo que constituyen la insignia de la Unión Soviética. En este caso, la hoz y el martillo poseen un significado puramente ideológico” (p.20), que transmite un mensaje, que lleva consigo una manera de ser, de pensar, de hablar, de actuar, de practicar determinados principios, remite a ciertos personajes.

Todo signo existe como una parte de la realidad y puede reflejar otra. Eco (2000), sostiene que, “un sistema de significación que reúne entidades presentes y entidades ausentes. Siempre que una cosa materialmente presente a la percepción del destinatario representa otra cosa a partir de reglas subyacentes, habrá significación” (p.25), es decir, hay un ejercicio tanto de abstracción como de interpretación, cuya significación, se encuentra estrechamente ligada con aspectos ideológicos y procesos culturales. Esta relación, se explica en lo que Voloshinov (1973) comenta:

Las leyes de esta realidad son las leyes de la comunicación semiótica y están directamente determinadas por el conjunto total de las leyes económicas y sociales. . . . La palabra es el fenómeno ideológico por excelencia. . . . la palabra es neutral con respecto a cualquier función ideológica específica. Puede desempeñar funciones ideológicas de cualquier tipo: científicas, estéticas, éticas, religiosas (pp 24-25).

Bourdieu (s/f) afirma que la palabra es polisémica. Este sentido, a veces antagónico, se relaciona con un emisor, un receptor y las condiciones contextuales, mediante las cuales podrá entenderse la palabra. Siguiendo a Voloshinov (1973), estas condiciones contextuales o circunstancias históricas concretas, a las que él

llama temas o unidades temáticas son las que orientan la carga significativa. “El **significado**, en el fondo, no significa nada; solo posee potencialidad y la posibilidad de tener un significado dentro de un tema concreto” (p.128). Aproximarse al significado implica tomar en cuenta la información social.

La información social se constituye de contenidos referenciales con acento valorativo, es decir, de los intereses sociales de un grupo (generalmente de base económica) a través de los cuales se revalúan los aspectos -ideológicos- de su existencia, dicho proceso, de acuerdo con Voloshinov (1973), implica “una revaloración: la transposición de una palabra particular de un contexto valorativo a otro. . . . un proceso dialéctico que se refleja en la generación de propiedades semánticas en el lenguaje” (pp 132-133).

En resumen, de acuerdo con Bruner (1991) “el **significado** es un fenómeno mediado culturalmente cuya existencia depende de un sistema previo de símbolos compartidos” (p.76). Por lo tanto, el acto de evocar significados compromete tanto una orientación hacia lo que otro expresa, así como el traslado en nuestras mentes a otro contexto activo y responsivo. (Voloshinov, 1973)

A lo largo del presente capítulo, se escribió sobre una serie de nociones que, concatenados, se convierten en el trasfondo de las prácticas discursivas. Primero, se ha establecido una postura histórico cultural sobre nuestros sujetos de estudio, así como una perspectiva a modo deductivo de la educación universitaria, para después situar a los jóvenes dentro de este contexto.

Posteriormente, se da paso a los conceptos que consideramos son el fundamento de la actividad en el sistema educativo. Los discursos no son neutrales, en ellos se esconde y se devela la ideología que los compone, a veces muy sutil. De ahí la importancia de este trabajo. También, los discursos son o no adecuados según el espacio en el que se pronuncien lo que deja ver que el uso del lenguaje

se encuentra condicionado u orientado a pesar de su función en la construcción de conocimiento.

En resumen, en el discurso y en el lenguaje siempre habrá ideología y la forma en que se hace uso de este se vincula con la educación; con las bases teóricas y metodológicas que guían a un proyecto educativo de tal manera que existen relaciones de poder y significados que favorecen formas de ver, estar y ser en el mundo sea joven, estudiante universitario, profesionista y ciudadano.

Una vez planteado lo anterior, el siguiente capítulo se construye teórica y contextualmente, nos empezamos a ubicar en las dinámicas del aula, en los factores que intervienen y que le dan forma a la participación. Esta tarea la llevaremos a cabo partiendo del modelo de Comunicación de Mercedes Charles Creel (1988) "El Salón de clases desde el punto de vista de la Comunicación". En este modelo se recuperan las nociones de las cuales ya nos ocupamos y se agregan algunas especificaciones sobre la importancia de los modelos educativos cuya influencia también cobra vida en las prácticas discursivas.

## **CAPÍTULO II. MODELOS EDUCATIVOS Y COMUNICACIÓN EN EL AULA. APROXIMACIÓN A LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS**

### **2.1 La Comunicación y sus Modelos**

El humano es un ser social con la capacidad de interpretar y dar sentido al mundo. A través del lenguaje y la comunicación las personas envían mensajes con los que inciden en su entorno; satisfacen sus necesidades, comparten sus ideas, se subordinan o dominan. La comunicación, implica, según la perspectiva, un acto de transmisión de información unidireccional, o bien, actos de emisión, interpretación y retroalimentación continua, es decir, actos dialógicos, dónde se hace necesario que los participantes compartan el mismo o al menos, códigos lingüísticos cercanos.

Estos códigos o variantes se encuentran relacionados con la historia social del uso del lenguaje que, en un análisis más profundo, son una muestra de cómo se han configurado el lenguaje y la comunicación según “quien habla, que lenguaje habla, a quien le habla y cuando lo hace” (Burke, 2001) y que determina la parcialidad de los mensajes, del lenguaje y la comunicación.

De acuerdo con Eco (2000) **“Todos los procesos de comunicación se apoyan en un sistema de significación”** (p.57), por ello, cobra importancia que el código lingüístico sea compartido. En este sentido, Kaplún (2002) menciona que el código “representa el conjunto de experiencias que de uno y otro modo hemos conocido y cuyo nombre hemos aprendido. Decodificamos y entendemos un mensaje si podemos asociar sus signos—las palabras— a esas experiencias” (p. 111).

Para comprender los procesos de comunicación, se planteó un primer

modelo con tres elementos básicos: el emisor, el mensaje y el receptor. Sin embargo, este modelo, caracterizado por su unidireccionalidad y mecanicidad sugiere neutralidad en la composición del mensaje y unidireccionalidad simbólica, es decir, no contempla que el receptor emita una respuesta ni considera factores ambientales, sociales y personales de quienes hablan y de quienes escuchan.

Posteriormente, se desarrollaron otros modelos que consideraron la circularidad y transaccionalidad del proceso comunicativo, integrando elementos como la retroalimentación, el contexto social, el ruido y los canales o medios por los cuales se envían los mensajes. Desde estos modelos, se plantea una comunicación participativa, problematizadora llena de intenciones e interpretaciones de índole ideológico y contextual, lo que hace que la comunicación pueda mirarse en toda su riqueza y complejidad.

### ***2.1.2 El Modelo Educativo y su relación con el Modelo de Comunicación***

Desde el análisis elaborado en este trabajo, sabemos que la educación responde a principios ideológicos bajo los cuales descansa un ideal de ser humano que marca la forma de ser estudiante, profesionista y ciudadano. Por lo tanto, un proyecto educativo se fundamenta en principios teóricos de los que se desprende una visión y unos objetivos desde los cuales se privilegian determinadas prácticas comunicativas.

De acuerdo con Habermas (s/f) (como se citó en Grundy,1998) el ser humano se rige por tres intereses básicos para construir conocimiento; interés técnico, interés práctico e interés emancipador. A cada uno le corresponde “un tipo de ciencia mediante los que se genera y organiza el saber en nuestra sociedad . . . la empírico-analítica, la histórica-hermenéutica y la crítica” (p.27).

Por un lado, el interés técnico, corresponde a la ciencia empírico-analítica basada en el positivismo, es decir, en lo concreto de la experiencia, la observación,

la experimentación en ambientes controlados y en la predicción. En el ámbito educativo podemos empatar este interés con los proyectos educativos que descansan en paradigmas conductistas o bien, con lo que Paulo Freire describe como educación bancaria. En este sentido, Grundy (1998) menciona que, de acuerdo con el análisis de Habermas sobre el interés técnico, existe una relación entre el conocimiento y el poder, esto es: si se tiene el control sobre la forma en que se aprende, se podrán elaborar estrategias mediante las cuales se cumpla un objetivo, lo que constituye un proceso de elaboración de un producto que responde a una ideología.

El interés práctico, por otro lado, es de corte histórico-hermenéutico. Se orienta hacia la comprensión del significado de una situación en un ambiente concreto, por lo tanto, contiene una esencia subjetiva e interpretativa a partir de la interacción *con* el ambiente (o los sujetos) y no *sobre* él. Su vínculo con las teorías educativas y pedagógicas se desprende de situar al profesor y al alumno en un proceso interactivo mediante el cual buscan dar sentido al mundo.

Acorde con lo expuesto por Grundy (1998) el interés emancipador se refiere a la búsqueda de la autonomía y la responsabilidad a través de la autorreflexión;

considera la emancipación como un principio evolutivo implícito en el auténtico acto de habla que separa a las personas de otras formas de vida. . . . Una de las orientaciones básicas de las personas se refiere a la libertad, . . . fundamental para el acto del habla y para comprender, razón por la que existe el habla. (p.37)

Conforme a lo anterior, la libertad y el habla van acompañadas, se refuerzan mutuamente; constituyen al ser humano, de ahí la importancia del uso de la lengua, de ahí el interés por la participación de los estudiantes en el aula a partir de las prácticas discursivas.

Cabe destacar que, dentro de esta clasificación se encuentra la teoría crítica cuyo objetivo es poder discernir entre proposiciones engañosas o que respondan a intereses de dominación y *regularidades invariantes de existencia* con el fin de emprender acciones que impliquen cambios en las estructuras que limitan la libertad (Grundy, 1998).

Desde otra perspectiva, aunque con las mismas bases teóricas, los modelos educativos que Bordenave (1976) identifica y que Kaplún (2002) recupera, son los modelos con características **exógenas y endógenas**.

Los modelos exógenos, ponen énfasis en los contenidos o en los efectos de la educación; corresponden a lo que Paulo Freire describió como educación bancaria, mantienen una comunicación unilateral dónde la participación del alumno se limita a la repetición memorística, y no es que sea mala la capacidad de memorizar, sino que deja fuera el ejercicio del análisis y la reflexión, funciones y capacidades humanas de nivel superior que al no desarrollarse plenamente, limitan, la percepción o la acción de las personas. Hecho que, desde lo que hemos expuesto a lo largo del documento, podría ser conveniente para determinados grupos y sus intereses. Estos modelos son los que tradicionalmente han predominado en el sistema educativo mexicano.

Por otra parte, el modelo endógeno, se centra en la persona y coloca el acento en el proceso. Este modelo, parte de los aportes que realiza Freire en torno a la educación liberadora con clara orientación política, social y cultural. Desde este ángulo, la función de la educación es lograr que el ser humano desarrolle su posibilidad de *ser más* y transforme, a través de la praxis y la reflexión, sus condiciones de vida.

Este modelo educativo, requiere de interacciones y procesos de

comunicación basados en el diálogo. Se precisa, que el rol del maestro como un ente autoritario, que transfiere todo su conocimiento, mediante estrategias expositivas, a sus alumnos (entes pasivos que no saben), se transforme en agente, en una figura que, enseña y aprende simultáneamente.

Lo anterior no quiere decir que los contenidos, aprendizajes y resultados planteados en un proyecto educativo, no tengan importancia, sin embargo, la interpelación debe emerger y relacionarse con la realidad, el interés y el contexto de los actores del proceso educativo.

Siguiendo a Kaplún (2002), la educación basada en un modelo endógeno piensa en que ésta debe ser problematizadora, es decir, que contribuya a que el hombre desarrolle su capacidad de deducir, relacionar y elaborar síntesis; características de una conciencia crítica. Desde estos modelos, el educador tiene la responsabilidad de estimular y guiar el proceso educativo con el fin de que el educando se vuelva cada vez más autónomo, menos dependiente del educador.

## **2.2 El Modelo de Comunicación de Mercedes Charles Creel**

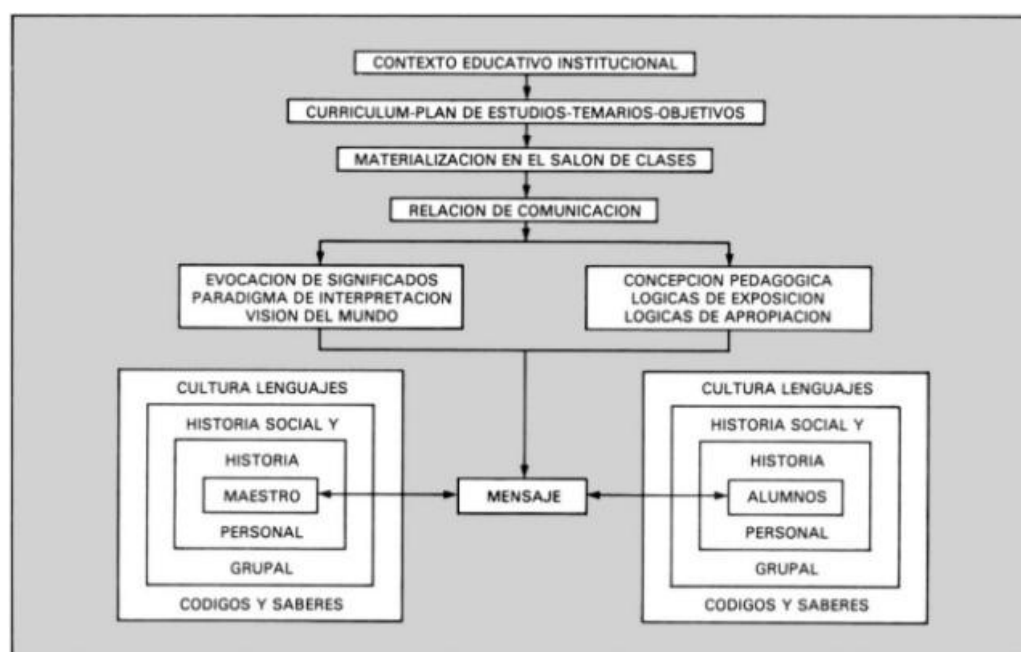
En el marco endógeno de la educación, Mercedes Charles Creel (1988) elabora un artículo llamado *El salón de clases desde el punto de vista de la Comunicación* donde diseña un esquema que sirve de modelo para mostrar que sujetos e institución están conformados por elementos histórico-culturales que, al interactuar, generan pautas de comunicación o prácticas discursivas que se materializan en el aula.

Dicho modelo no solo coincide con nuestra perspectiva sobre cómo se construye socialmente la realidad educativa, sino que, además, ha coadyuvado en la organización de la información recabada a lo largo del trabajo en campo. Por ello, en adelante este será el esquema sobre el que trazaremos nuestra investigación.

El esquema que propone Charles (1998) y que podemos apreciar en la *Tabla 4*, parte de la premisa de que el fenómeno de la comunicación en el aula es complejo dado que interactúan elementos de carácter material y simbólico con sujetos constituidos individual y socialmente inmersos en una dinámica de negociación de significados que parten de unas reglas establecidas previamente. En este contexto, de acuerdo con la autora, estos elementos (mediadores entre los sujetos y el entorno) dirigen el rumbo de la interacción comunicativa en el aula.

**Tabla 4**

*El Salón de clases desde el punto de vista de la Comunicación*



Nota. Charles (1998, p.4)

Un proyecto educativo se sustenta en bases teórico-metodológicas cuya perspectiva favorece ciertos objetivos ideológicos, simbólicos, materiales,

económicos, en fin, una visión del mundo, de tal forma que, según estas bases, la institución promoverá información, contenidos, pautas escolares, prácticas docentes, directrices de comportamiento para los alumnos que derivan en una identidad institucional.

Estudiantes y maestros, de acuerdo con sus experiencias personales, culturales y sociales (que incluyen a la familia, los amigos, el trabajo, la escuela, la comunidad y condiciones económicas), poseen características que influirán en su modo de asociarse entre sí y con todo lo que interviene institucionalmente.

Por lo tanto, este modelo expresa la complejidad que habita en la comunicación dentro del aula, explica que la construcción de la realidad socioeducativa se configura en el marco de elementos histórico-culturales simbólicos y materiales.

### **2.3 Prácticas discursivas**

El concepto de prácticas discursivas que plantea Michel Foucault (1969), deriva del análisis sobre las condiciones históricas en que se forman, producen y reproducen los discursos. El autor afirma que la configuración del discurso parte de un conjunto de reglas que avalan tanto lo que puede decirse como quien puede decirlo; considera que los discursos son formaciones históricas mediante las que se legitiman relaciones de poder y de saber (conocimientos válidos, el uso del lenguaje y el acceso a ambos).

Así, los discursos moldean la subjetividad de los sujetos, por ejemplo, en educación, los discursos pedagógicos determinan que tipo de estudiante se forma, qué y cómo se enseña. Los discursos se construyen en la cotidianeidad, forman objetos, es decir, el lenguaje es utilizado para nombrar, clasificar, analizar o explicar cosas desde marcos ideológicos con el fin de promover o reprimir conductas que pueden ser de consumo, de obediencia, individualismo, entre muchas otras.

(Foucault, 1969)

Según lo anterior, las prácticas son aquellas pautas o acciones que se construyen a través de los discursos, sin embargo, hay que entender que por *práctica* “no se entiende la actividad del sujeto, se designa la existencia objetiva y material de ciertas reglas a las cuales el sujeto está sujeto desde el momento en que toma parte en el discurso” (Lecourt, 1972, citado por Britos, 2009, p.75). Sobre la definición de *práctica*, Habermas (1993) interpreta a Foucault y comenta que:

Por “práctica” entiende Foucault regulaciones de las formas de acción, y costumbres consolidadas institucionalmente, condensadas ritualmente, y a menudo materializadas en formas arquitectónicas. En el concepto de «práctica» recoge Foucault el momento de influjo violento, asimétrico, sobre la libertad de movimiento de otros participantes en la interacción. (pp 290-291)

Considerando lo anterior, la aproximación a la noción de prácticas discursivas que construye Foucault y de acuerdo con la traducción de Castro (2004) sobre los escritos del autor, indica que:

Las prácticas discursivas no son pura y simplemente modos de fabricación de discursos. Ellas también toman cuerpo en el conjunto de las técnicas, de las instituciones, de los esquemas de comportamiento, de los tipos de transmisión y de difusión, en las formas pedagógicas que, a la vez, las imponen y las mantienen. (s/p, Discurso)

Las prácticas discursivas están determinadas históricamente, espacialmente y temporalmente, no solo delimitan, sino que pueden restringir social, económica y lingüísticamente a la población. Por ello, es importante conocer la intencionalidad del que habla, sobre todo, examinar la función del discurso dentro de un sistema institucional como

lo es el sistema educativo, en particular, la Universidad.

Las prácticas discursivas dan cuenta de reglas sociales e institucionales asumidas por los sujetos, nos proporcionan pistas sobre la vida social, cultural e histórica en la que se han desarrollado. Sus implicaciones educativas, sociales y políticas constituyen un entramado de narrativas individuales y culturales dotadas de sentido y significado a través de las cuales los sujetos median con el mundo, construyendo así, la realidad social en que viven.

Las prácticas discursivas tienen un impacto en la forma en que los sujetos se desenvuelven cotidianamente en los diferentes escenarios de su vida, incluyendo la escuela, institución donde se aprenden, refuerzan y practican dichos esquemas de comportamiento y del discurso. Todos los involucrados en este contexto se vinculan en actividades y con otros sujetos bajo ciertas pautas construidas en su dimensión histórica, es decir, desde su experiencia tanto individual como colectiva.

De acuerdo con Botticelli (2011), cuando sigue el pensamiento de Foucault (1994), los seres humanos se constituyen como sujetos por medio de “dispositivos”, es decir, reglas o estrategias histórico–espaciales, de diferente índole (incluso territoriales), donde se hayan involucradas relaciones de poder y tipos de saber mediante las cuales se objetiva (se define) al ser humano.

De este modo, podemos hablar de sujetos subjetivados (experimentar diferentes modos de vida) orientados a ciertas prácticas, técnicas y procedimientos, así como a la elaboración de la relación consigo mismos y con otros sujetos.

Para este trabajo, la noción de práctica discursiva abre un camino más profundo al análisis de la participación y del silencio en el aula, así como de su función social cuando se le mira desde un panorama más amplio, lo que permite

que docentes y alumnos puedan acercarse al origen de sus prácticas y discursos, descubrir como su conducta, en relación con el pensamiento, con la palabra y la acción, tienen un origen histórico-cultural que cumple con una finalidad. Las prácticas discursivas no son sólo la competencia para formar frases gramaticales, de acuerdo con Castro (2004, traductor de Faucault) son “un conjunto de reglas históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido para una época dada y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de la función enunciativa” (s/p).

Se entiende que las reglas sociales se hacen necesarias para la organización colectiva, sin embargo, para nosotros es de interés, distinguir donde pueden ser instrumentalizadas para fines de dominación. Por ello, como indica Durkheim (1972) para entender la configuración de los sistemas educativos es necesario conocer las causas históricas, “no puede actuar sobre ellas más que en la medida en que ha aprendido a conocerlas, en que sabe cuál es su naturaleza y las condiciones de las que dependen” (p.48).

De acuerdo a nuestra profesión, la Pedagogía, nos es ineludible conocer las causas históricas de los fenómenos educativos, de la configuración del ser social que en este caso son los jóvenes universitarios de tal modo que podamos, como se indica en el perfil de egreso de la licenciatura en pedagogía; explicar las problemáticas educativas y construir propuestas desde el marco crítico.

De manera muy concreta, podríamos definir que las prácticas discursivas se relacionan con la existencia de reglas sociales que generan unas practicas en los sujetos que permean las formas de actuación, es una noción a través de la cual puede apreciarse la organización de las reglas; cómo se crea la realidad social. Podemos, también aproximarnos a descubrir porque pensamos como pensamos y porque actuamos como lo hacemos y porque a veces callamos. Las prácticas discursivas están estrechamente vinculadas con la función discursiva, con

relaciones de poder y marcos ideológicos desde los que se habilitan las oportunidades de desarrollo de las personas. (Manco et al., 2019)

## **2.4 Contextualización; Arquitectura y configuración de las aulas como lenguaje simbólico**

La arquitectura no sólo es la construcción y diseño de espacios habitables, también cumple con una función simbólica que comunica y genera significados. De acuerdo con Donoso (2019): la arquitectura forma parte del complejo sistema cultural, establece lazos, delimita comportamientos, estructura relaciones, genera una experiencia e interlocución entre el ambiente construido y quien lo habita.

El diseño de la UPN, Unidad Ajusco estuvo a cargo de los arquitectos Teodoro González de León y Abraham Zabludovsky, se caracteriza por sus formas geométricas, edificios interconectados por puentes, su proyección de seguridad estructural y la utilización de granito blanco cincelado que se integra al paisaje montañoso, además forma parte de un conjunto de edificios que incluye al Colegio de México y al Fondo de Cultura Económica.

Los edificios están rodeados de zonas pastosas que los estudiantes utilizan como espacios de reunión y descanso, algunos docentes como aulas naturales. Los accesos y los espacios entre edificios están constituidos por amplios patios, donde predominan árboles de Jacarandas. Así mismo, en uno de los patios se halla un desnivel que cumple la función de foro o punto de reunión: el Ágora, nombre que hace alusión a las plazas públicas de las antiguas ciudades griegas en donde se celebraban asambleas abiertas.

El espacio del Ágora es utilizado para llevar a cabo algunos eventos organizados por la Dirección de Difusión Cultural, por grupos escolares y extraescolares que exhiben sus trabajos y es punto de referencia para reuniones de compañeros. Pocas veces, si acaso dos, en nuestro trayecto como estudiantes,

fue sede de alguna asamblea estudiantil.

Por su parte, aunque con algunas excepciones, las aulas son espaciosas. La luz natural y la ventilación se generan en la amplitud de sus ventanas. El clima dentro de las aulas, dada la zona (el Ajusco) y los materiales de construcción, en invierno es muy frío, pero en primavera es fresco.

Una característica importante en el piso de las aulas es que carece del *escalón* dónde se coloca el escritorio del maestro. Al parecer, este diseño simboliza y genera una interacción horizontal entre educandos y educadores. Por otro lado, aunque no somos expertos en acústica, en nuestra experiencia, el eco al interior de los salones tiende a ser molesto y distraer.

Respecto al mobiliario, los salones están equipados con pizarrón, conexión a internet, mesas para dos personas y sillas. Aunque, de acuerdo con testimonios, antes del 2019 la mayoría de los salones contaba también con computadora, proyector y pantallas de televisión, para el 2023-2025 son pocas las aulas que cuentan con todos los recursos tecnológicos que funcionan como instrumentos didácticos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

#### ***2.4.1 Contexto educativo institucional***

Para poder analizar y comprender lo que sucede en el aula, se hace necesario, desde el modelo de comunicación de Charles (1988), basado en un modelo endógeno de la educación, traer a estas páginas el contexto actual de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco y de la licenciatura en Pedagogía.

Recordemos que, desde el modelo de comunicación mencionado, el contexto institucional, conformado por el currículum, el plan de estudios, los temarios y los objetivos van configurando la vida en el aula y las prácticas que ahí

tienen lugar; visiones del mundo, los significados que se evocan y las formas en las que se concibe el proceso de enseñanza aprendizaje.

Estos elementos, evidencian posturas ideológicas, pedagógicas, una visión del mundo, de la educación, del ser humano, del estudiante, del profesionista, del ciudadano e incluso, contradicciones o concordancias entre los discursos escritos u orales y las prácticas.

Puntualmente, el contexto institucional se configura a partir de factores económicos, políticos y culturales y se define desde los intereses o necesidades de determinado grupo o sector de una sociedad. En suma y con la ayuda de colaboradores internos, estas condiciones influyen en el carácter de los procesos educativos. (Charles, 1988)

En este sentido, en 1979 la creación de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, responde a la demanda del magisterio para su profesionalización. A lo largo de los años, la institución ha pasado por diferentes etapas en las que tanto el modelo educativo como su población objetivo se han modificado, ajustándose a intereses de carácter político, económico y social.

Un ejemplo que podemos mencionar sobre las políticas educativas adoptadas a partir del neoliberalismo, es el modelo educativo basado en competencias en los años noventa cuando, de acuerdo con Moreno (2021) “la conceptualización escolar pasó de institución a organización como espacio que articula recursos, tecnología, cultura y capital humano evaluable en desempeño de funciones y logros de metas” (p.14).

Puede señalarse que en la noción de competencia habitan sentidos distintos según el ámbito en el que se plantee. De acuerdo con el *Diccionario de la Real Academia Española* (2014) una competencia implica pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.

Por ejemplo, la competencia comunicativa, de acuerdo a Lomas (1999) consiste en:

el uso apropiado de un conjunto de conocimientos, destrezas y normas esenciales para comportarse comunicativamente no solo de una manera *correcta* sino también y sobre todo, de una manera *adecuada* a las características del contexto en el que tiene lugar cada intercambio comunicativo y a las intenciones de quienes participan en él. (p.384)

La competencia se refiere a saber hacer algo. En el contexto empresarial, puede referirse a poseer el conocimiento de cómo se lleva a cabo un proceso, por lo general estandarizado con el fin de llegar a un resultado específico. Por su parte, en el ámbito escolar, puede referirse a saber sumar o leer, conocimientos básicos para el desarrollo cognitivo y social de las personas. Dominar estos conocimientos (en cualquiera de los dos contextos mencionados) nos ayuda a desenvolvernos adecuadamente.

El modelo por competencias surge de la psicología empresarial en los años setenta como el resultado de investigaciones relacionadas con el alto rendimiento medido en capital humano. El modelo se populariza y es impulsado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en las décadas de los ochenta y noventa. Dicha organización, a través del Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de donde se desprende el Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA), propone trasladar el modelo al ámbito educativo ofreciendo un marco conceptual para identificar y medir el nivel de competencias clave e individuales de jóvenes y adultos que deban tomarse en consideración en las reformas y organización de los currículos de enseñanza para el éxito de los individuos (empleo con ingresos aceptables, salud personal y seguridad) y el éxito para la sociedad (productividad

económica, procesos democráticos, etc.). (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] s/f)

El modelo por competencias también se encuadra en tres principales tradiciones: la alemana, la francesa y la anglosajona. De acuerdo con el recorrido histórico que realiza López (2008), en su origen, las tres tradiciones son formuladas para el espacio universitario bajo la premisa de que:

los estudiantes se preparaban para ejercer profesiones que no sufrían grandes cambios con el paso del tiempo. . . un egresado de una carrera obtenía una licencia (de ahí, la palabra licenciado) para ejercer una profesión de por vida. . . se pretendía transmitir a las nuevas generaciones los principios inamovibles. (p.4)

Respecto a la diferencia entre el modelo según la tradición, López (2008) indica que el modelo anglosajón “fue desarrollado por instituciones privadas y su administración no estaba en manos del Estado.” (p.4). Las características mencionadas, nos hacen pensar que el modelo educativo basado en competencias se ajusta en un primer momento a las necesidades de una época y de un espacio en particular, pero se sospecha que pretende situar a la escuela en el mismo esquema que el de una empresa. Es decir, se intenta capitalizar o mercantilizar el conocimiento bajo la forma de competencias en lugar de orientarse al desarrollo de las capacidades intelectuales del sujeto. (del Rey, 2011)

Sin afán de exhaustividad, ya que no es el objetivo del presente trabajo, el análisis crítico sobre los modelos por competencias en educación (Echeverría y de los Reyes, 2017; Barnett, 2001) coinciden en distinguir entre comprensión y competencia así como afirmar que en dichos modelos, las relaciones entre pensamiento y acción son inexistentes, carecen de una idea de persona como ser pensante y reflexivo de una idea elaborada de la relación de las personas con su trabajo pues la acción es estandarizada y evaluada en términos utilitarios, de

rendimiento, eficiencia o producción.

Desde esta visión, la de las competencias, se establecen los modelos exógenos, técnicos o instrumentalistas, interesados en los resultados y en el saber hacer. Una educación bancaria, técnica, dónde el objetivo principal es que los estudiantes aprendan a repetir procesos y egresen con las habilidades y capacidades necesarias para integrarse al mercado laboral, según el campo de especialización. Incluso, aquí es donde entra la crítica a este modelo, reproducir valores y roles jerárquicos mediante los cuales se perpetúan desigualdades. Es decir, individualidad, mandar y obedecer.

Aunque la UPN no se ha regido tácitamente por una educación bancaria, tecnócrata o desde un modelo por competencias (dada la naturaleza de la complejidad de su objeto de estudio: la educación) sin duda, estas políticas neoliberales traspasaron el currículum, los planes de estudio, la práctica docente y la participación del estudiante, en concreto, los procesos de enseñanza aprendizaje y sus objetivos. Como lo hemos señalado, la política educativa se establece en función de factores económicos, políticos y culturales, por lo tanto, la UPN no queda exenta.

Actualmente, ante la llegada de un gobierno con una visión que intenta romper con la política neoliberal, sucede lo mismo en cuanto a la influencia de los factores mencionados, el Programa Integral de Desarrollo Institucional 2020-2024 (PIDI) de la UPN se basa en los principios de una **educación crítica y reflexiva**, se abre y reconoce las problemáticas sociales e intenta contribuir a su transformación en beneficio de los grupos vulnerables.

En el PIDI 2020-2024 de la UPN, se enuncian la Misión y la Visión de la institución que destacan su carácter nacional, su autonomía académica, su orientación hacia la formación de profesionales de la educación que contempla la diversidad sociocultural, así como su vinculación con otras instituciones educativas

y culturales. Se reconoce su vocación social, el prestigio nacional e internacional y su participación en la instrumentación de las políticas públicas educativas del país.

La Universidad Pedagógica Nacional hace referencia a un gran proyecto educativo que conlleva compromiso y responsabilidad social con presencia nacional cuyo eje formativo central es la investigación educativa. Aunque no es una institución mediática como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), goza de prestigio en los rankings nacionales, principalmente en la Licenciatura de Pedagogía. Sin embargo, la UNAM ocupa los primeros lugares, a pesar de que Pedagogía se constituye como un colegio dentro de la Facultad de Filosofía y Letras, mientras que la UPN, se especializa en Pedagogía.

Como parte de la descripción del contexto institucional, no está de más comentar que, como estudiante, tuve la oportunidad de observar y reflexionar con amigos sobre situaciones que contravienen a lo enunciado en el discurso y en los documentos oficiales: cátedras basadas en la unidireccionalidad, planes de estudio que no han sido actualizados, poca colaboración con otras instituciones y una comunidad estudiantil carente de identidad institucional.

Pero existen tres situaciones sumamente importantes. La inestabilidad de la figura que se encuentra al frente de la rectoría y al menos en mi paso por la UPN, Ajusco, una rectoría ausente e indiferente a las necesidades y peticiones de diálogo y encuentro que en diferentes situaciones pidió la población estudiantil.

Por otro lado, la falta de proyectos educativos que integren a la población en general, las escuelas aledañas y a los estudiantes, así como la dificultad para que estudiantes de la UPN, se acerquen a la práctica y a la realidad socioeducativa dentro de escuelas e instituciones, es decir, la UPN, no tiene acuerdos con este tipo de entidades, lugares donde se puede aprender y proponer. Esto salta a la vista, insisto, dada la importancia de una Universidad de carácter Nacional especializada en Pedagogía.

### **2.4.2 Currículo, plan de estudios y estrategias pedagógicas**

El currículum educativo es la manifestación de un proyecto educativo, en él convergen los contenidos, aprendizajes, valores, las habilidades, perspectivas pedagógicas y epistemológicas, criterios de evaluación, etc. Selecciones hechas en el marco de concepciones ideológicas. En palabras de Apple (2008), en el currículum se hallan “los tipos de símbolos y recursos culturales que las escuelas seleccionan y organizan . . . dialécticamente relacionados con los tipos de conciencia normativa y conceptual «requeridos» por una sociedad estratificada” (p. 12).

Según Apple (2008), esa selección ideológica y simbólica contiene principios hegemónicos. La **hegemonía**, es un conjunto organizado de **significados y prácticas**, que cumplen con la función de dominar los significados, valores y acciones.

Nos gustaría ilustrar la idea anterior. Es común escuchar, tanto en un espacio popular como académico, que un o una joven abandonaron la escuela por “flojos” o por *burros*. Esta idea alude, en primera instancia, al ideal sobre la escolarización: estatus social, oportunidad de obtener mejores ingresos salariales a través de trabajos que demandan menor esfuerzo físico, más disfrutables y la probabilidad de desarrollar las habilidades intelectuales con las que nacemos.

Otra idea que subyace a la afirmación que planteamos es que el o la joven han hecho una elección consciente de la que son absolutamente responsables o culpables. Sin embargo, si consideramos que la escuela ha sido partícipe en la reproducción de desigualdades, dadas por sus procesos excluyentes, por la complejidad y dificultad de crear ambientes de aprendizaje adecuados que integren e interesen al estudiante, además de sus propias condiciones económicas,

familiares, personales y hasta de género, van configurando sus elecciones.

Finalmente, el significado profundo en la afirmación que estamos ejemplificando, forma parte de la ideología dominante. El mensaje homogeneizador es que el problema sobre el acceso, permanencia, egreso e interés de los jóvenes por *estudiar*, así como sus condiciones de vida y laborales no son un problema sistémico, sino personal, de esfuerzo, las oportunidades están ahí, el problema es que la gente no se esfuerza lo suficiente.

En el apartado anterior, hemos descrito mediante su breve historia, la misión y visión, cuáles son los intereses ideológicos, simbólicos y culturales bajo los que se rige la UPN. Ahora ¿cómo se encarnan estos elementos en el plan de estudios y sus objetivos?

De acuerdo con la página oficial de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN, (2018) el objetivo de dichos estudios es formar profesionales capaces de analizar las problemáticas educativas e intervenir creativamente en su resolución. En el plan de estudios se establecen objetivos, los perfiles de ingreso, egreso y el campo laboral al que podrán adscribirse los graduados de la Licenciatura en Pedagogía. También, es un documento dónde podemos encontrar la estructura y definición de las fases curriculares, los créditos por asignatura, así como las estrategias pedagógicas.

En el plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN, se mencionan los ejes sobre los que se configura el **diseño curricular**:

- a) Los componentes teóricos-metodológicos y técnicos que estructuran la formación profesional del pedagogo.
- b) Los problemas y requerimientos del Sistema Educativo Nacional.

Conforme a estos dos ejes, se pone énfasis en la formación multidisciplinaria, el trabajo interdisciplinario, una adecuada relación entre la teoría y la práctica, secuencia y flexibilidad entre los cursos, así como entender la formación profesional como un proceso continuo a partir de las funciones esenciales de la Universidad: Docencia, Investigación, Servicio de Extensión y Difusión.

Es importante mencionar que se destaca la función de la reflexión filosófica como base de una teoría de la educación que se dirige a la búsqueda de “modelos en que el hombre se piensa a sí mismo y piensa (pensándose) al mundo, formándose y formando” (Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía, 1999, p. 5)

Sobre el perfil de ingreso, únicamente es necesario ser maestro en servicio o egresado de bachillerato. Respecto al perfil de egreso se mencionan:

- a) Actitudes y conocimientos sustentados en una ética humanista, crítica y reflexiva de los procesos sociales.
- b) Capacidad de comunicarse y argumentar, así como del dominio teórico, metodológico y técnico de la Pedagogía
- c) Conocimiento básico de las políticas, legislación y organización del sistema educativo y ser capaz de analizar e intervenir en los problemas educativos.
- d) Capacidad para desarrollar investigación.
- e) Disposición para el trabajo grupal e interdisciplinario.

Asimismo, el campo laboral se relaciona con la ocupación en campos como; Docencia, Planeación, Administración y Evaluación de proyectos y programas educativos, Currículum, Orientación Educativa, Comunicación e Investigación Educativa.

Ahora bien, de acuerdo con el documento que estamos explorando, la base para el desarrollo de la **estructura del plan de estudios, o malla curricular** ha tomado como guías:

- a) El proceso de aprendizaje del alumno.
- b) Los referentes sociales, políticos, administrativos e institucionales (en especial, el Programa para la Modernización Educativa).
- c) El contexto socio-histórico más amplio, que proporciona un conjunto de actitudes, ideas y valores relacionadas con la cultura y la educación.
- d) El actual desarrollo de los conocimientos científicos sobre la educación.
- e) Una concepción de la Pedagogía como un complejo teórico-práctico y un campo de dominio profesional.

La **malla curricular** (tabla 5) de la Licenciatura en Pedagogía se divide en tres fases:

Fase 1. *Formación inicial*, con cinco líneas de formación: Investigación, filosófica pedagógica, psicológica, socio-histórica y socio-educativa cuya duración es de tres semestres.

Fase 2. *Formación profesional y de trabajo*, integrada por seis campos: currículum, orientación educativa, proyectos educativos, docencia y comunicación educativa con un intervalo de tres semestres.

Fase 3. *Concentración en campo o servicio pedagógico*, con duración de dos semestres y de suma importancia ya que en ella se hace énfasis en la labor del pedagogo como investigador y se da una orientación de campo.

Tabla 5

## Malla Curricular de la licenciatura en Pedagogía de la UPN

| Licenciatura en Pedagogía Universidad Pedagógica Nacional |            |  |                                  |  |            |   |            |  |  |   |            |                                      |            |                                       |             |            |            |
|---|------------|--|----------------------------------|--|------------|---|------------|--|--|---|------------|--------------------------------------|------------|---------------------------------------|-------------|------------|------------|
| Fase I<br>Formación Inicial                               |            |  | Fase II<br>Formación Profesional |  |            |   |            |  | Fase III<br>Concentración en Campo o Servicio Pedagógico |   |            |                                      |            |                                       |             |            |            |
| 1º Sem  |            | 2º Sem   |                                  | 3º Sem   |            | 4º Sem  |            | 5º Sem   |  | 6º Sem                                  |            | 7º Sem                               |            | 8º Sem                                |             |            |            |
| El Estado Mexicano y los Proyectos Educativos (1957-1920) |            | Institucionalización, Desarrollo Económico y Educación (1920-1990) |                                  | Crisis y Educación en el México Actual (1990-1990) |            | Planeación y Evaluación Educativas  |            | Organización y Gestión de Instituciones Educativas |  | Epistemología y Pedagogía               |            | Seminario- Taller de Concentración I |            | Seminario- Taller de Concentración II |             |            |            |
| 8 créditos  | 4 hrs. sem | Clave 1502   | 8 créditos                       | 4 hrs. sem   | Clave 1507 | 8 créditos  | 4 hrs. sem | Clave 1512   | 8 créditos   | 4 hrs. sem                              | Clave 1517 | 8 créditos                           | 4 hrs. sem | Clave 1522                            | 8 créditos  | 4 hrs. sem | Clave 1527 |
| Filosofía de la Educación                                 |            | Historia de la Educación en México                                 |                                  | Agentes Sociales de la Educación                   |            | Educación y Sociedad en América Latina                                      |            | Bases de la Orientación Educativa                  |  | La Orientación Educativa: Sus Prácticas |            | Curso o Seminario Optativo 7-I       |            | Curso o Seminario Optativo 8-I        |             |            |            |
| 8 créditos  | 4 hrs. sem | Clave 1571   | 8 créditos                       | 4 hrs. sem   | Clave 1576 | 8 créditos  | 4 hrs. sem | Clave 1579   | 8 créditos   | 4 hrs. sem                              | Clave 1583 | 8 créditos                           | 4 hrs. sem | Clave 1593                            | 8 créditos  | 4 hrs. sem | Clave 1528 |
| Introducción a la Psicología                              |            | Desarrollo, Aprendizaje y Educación                                |                                  | Psicología social: Grupos y Aprendizaje            |            | Comunicación y Proceso Educativos   |            | Comunicación, Cultura y Educación                  |  | Programación y Evaluación Didácticas    |            | Curso o Seminario Optativo 7-II      |            | Curso o Seminario Optativo 8-II       |             |            |            |
| 8 créditos  | 4 hrs. sem | Clave 1572   | 8 créditos                       | 4 hrs. sem   | Clave 1576 | 8 créditos  | 4 hrs. sem | Clave 1580   | 8 créditos   | 4 hrs. sem                              | Clave 1589 | 8 créditos                           | 4 hrs. sem | Clave 1594                            | 8 créditos  | 4 hrs. sem | Clave 1534 |
| Introducción a la Pedagogía                               |            | Teoría Pedagógica: Génesis y Desarrollo                            |                                  | Teoría Pedagógica Contemporánea                    |            | Didáctica General   |            | Teoría Curricular                                  |  | Desarrollo y Evaluación Curricular      |            | Curso o Seminario Optativo 7-III     |            | Curso o Seminario Optativo 8-III      |             |            |            |
| 8 créditos  | 4 hrs. sem | Clave 1575   | 8 créditos                       | 4 hrs. sem   | Clave 1577 | 8 créditos  | 4 hrs. sem | Clave 1511   | 8 créditos   | 4 hrs. sem                              | Clave 1530 | 8 créditos                           | 4 hrs. sem | Clave 1533                            | 8 créditos  | 4 hrs. sem | Clave 1527 |
| Ciencia y Sociedad  |            | Introducción a la Investigación Educativa                          |                                  | Estadística descriptiva en Educación               |            | Seminario de Técnicas y Estadísticas Aplicadas a la Investigación Educativa |            | Investigación Educativa I                          |  | Investigación Educativa II              |            | Seminario de Tesis I                 |            | Seminario de Tesis II                 |             |            |            |
| 8 créditos  | 4 hrs. sem | Clave 1574   | 10 créditos                      | 5 hrs. sem   | Clave 1578 | 8 créditos  | 4 hrs. sem | Clave 1581   | 10 créditos  | 5 hrs. sem                              | Clave 1588 | 10 créditos                          | 5 hrs. sem | Clave 1591                            | 10 créditos | 5 hrs. sem | Clave 1590 |
|   |            |  |                                  |  |            |   |            |  |  |   |            |                                      |            |                                       |             |            |            |

|   |   |                             |
|---|---|-----------------------------|
| Líneas de formación inicial               | } | Línea de Investigación      |
|   |   | Línea Filosófica-Pedagógica |
|   |   | Línea Psicológica           |
|   |   | Línea Socio-histórica       |
|   |   | Línea Socio-educativa       |
| Campos de formación y trabajo profesional | } | Curriculum                  |
|   |   | Orientación Educativa       |
|   |   | Proyectos Educativos        |
|   |   | Docencia                    |
|   |   | Comunicación Educativa      |

Nota. pedagogia.upnvirtual.edu.mx. (2025). *Plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía*

Entre las principales estrategias pedagógicas mediante las cuales el estudiante pueda formarse integralmente conforme a los puntos arriba mencionados están:

- El predominio teórico de la primera fase busca que el abordaje, de estos contenidos posibilite el análisis de problemáticas educativas.
- Que los profesores de un mismo semestre converjan en un trabajo colectivo con los alumnos, de tal manera que se propicie un análisis

multidisciplinario de temas y problemas, teorías y/o prácticas del campo de la Pedagogía.

- c) La investigación educativa será un eje constante a lo largo del plan de estudios, incluidos el servicio social y el proceso de titulación.
- d) Adecuación de la oferta educativa a los intereses y necesidades de formación de los alumnos.

### **2.4.3 Materialización en el aula**

De acuerdo con el modelo de comunicación de Charles (1988) los contenidos seleccionados en el currículo se encuentran en el marco de concepciones teórico-epistemológicas y pedagógicas de los procesos de enseñanza aprendizaje que conllevan posturas ideológicas y que hacen válida dicha selección para, en nuestro caso, formar al profesionista de la Licenciatura en Pedagogía.

Sin embargo, materializarlos en el aula, no es trabajo simple, requiere, por un lado, que el docente conozca no solo el contenido, sino que su práctica, sus lógicas de exposición y los recursos materiales de los que dispone, corresponda con el marco conceptual del proyecto institucional. Eso no es todo, su propia historia, su trayectoria, su código, la manera en la que signifique su vida y profesión, en fin, su experiencia, serán elementos que lo acompañen en el aula. Por lo tanto, Charles (1988), menciona que en el salón de clases hay una especie de deformación del proyecto teórico que aporta la institución.

Con el alumno sucede lo mismo, éste también, de acuerdo con su posición social, la visión del mundo que tenga, el rol que asuma dentro del aula, los recursos materiales de los que disponga, sus experiencias previas en lo académico, su contexto familiar, sus lógicas de apropiación e interpretación, también están en juego en el aula.

El presente capítulo aborda definiciones sobre modelos educativos y

modelos de comunicación con el fin de comprender que, los proyectos educativos descansan sobre concepciones teórico-metodológicas que orientan un ideal de sujetos a formar. En función de lo anterior, se valida un conjunto de saberes, contenidos y materiales que coadyuvaran en el cumplimiento de los objetivos educativos que se hayan establecido.

Un modelo educativo también favorece un modelo de comunicación, de tal forma que, las dinámicas de participación en el aula, así como las prácticas discursivas se configuran a partir de la exposición de los sujetos a determinados esquemas ideológicos, teóricos y prácticos dónde se establecen relaciones de poder que determinan lo aceptable y lo inaceptable.

Por otra parte, consideramos que el modelo de comunicación en el aula de Charles (1988), es sensible a las dimensiones sociales e individuales de los sujetos, razón por la que nos hemos apoyado en el para organizar la información que se ha desprendido de la investigación.

Asimismo, en este capítulo se presenta la situación contextual de la institución (su arquitectura como el espacio simbólico y el plan de estudios como el recurso teórico que orienta el proyecto educativo de la institución) como un primer acercamiento hacia la comprensión de cómo, en este lugar, se configuran las prácticas discursivas de los estudiantes.

### **CAPÍTULO III. MATRÍZ CULTURAL: MATERIALIZACIÓN, SENTIDOS Y SIGNIFICADOS DE LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN EL AULA UNIVERSITARIA**

#### **3.1 Metodología de investigación**

##### ***Delimitación***

La presente investigación se centra en la exploración y análisis de las prácticas discursivas con las que estudiantes universitarios interactúan al interior del aula, con la finalidad de conocer y comprender cuáles son los sentidos y significados subyacentes al discurso, lo que contribuye a la develación de la realidad socioeducativa y a la reflexión pedagógica mediante la cual se posibilita la reformulación de la praxis de los agentes educativos.

La población central del estudio corresponde a estudiantes que cursaron el quinto semestre de la Licenciatura en Pedagogía en el turno vespertino en la UPN, Ajusco durante el ciclo escolar 2023-2024, cuyas edades oscilaron entre los 18 y 25 años. La cohorte se construyó en torno al criterio de accesibilidad ya que tuvimos el apoyo del docente para realizar nuestro estudio en una de las clases que impartía. De tal modo que trabajamos con un grupo conformado por 14 estudiantes durante el periodo que abarca del 31 de octubre al 24 de noviembre del 2023 con dos sesiones por semana, de dos horas cada una, en un horario de las 15:00 a las 17:00 hrs.

##### ***Objetivos***

###### *Objetivo general:*

- Analizar, las prácticas discursivas en el aula, con el propósito de identificar los sentidos y significados que los estudiantes les atribuyen.

### *Objetivos específicos:*

- Observar, las prácticas discursivas de los estudiantes en el aula
- Identificar, en la experiencia de vida de los estudiantes, cuáles son y cómo se han configurado sus prácticas discursivas en el aula
- Interpretar los sentidos y significados subyacentes en las prácticas discursivas de los estudiantes
- Analizar y reflexionar sobre los discursos subyacentes al rol del estudiante universitario en el aula

### ***Sujetos participantes***

La población que hemos considerado para realizar nuestra investigación son estudiantes universitarios matriculados en la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, que cursan el quinto semestre en el ciclo 2023-2024 en el turno vespertino, cuyas edades oscilaron entre los 18 y 25 años. La cohorte se construyó en torno al criterio de accesibilidad ya que tuvimos el apoyo del docente para realizar nuestro estudio en una de las clases que impartía. De tal modo que trabajamos con un grupo conformado por 14 estudiantes durante el periodo que abarca del 31 de octubre al 24 de noviembre del 2023 con dos sesiones por semana, de dos horas cada una, en un horario de las 15:00 a las 17:00 hrs.

### ***Metodología***

En congruencia con lo expuesto hasta ahora, la naturaleza histórico-cultural de nuestro objeto de investigación, la complejidad que envuelve a las personas involucradas en el fenómeno que nos hemos dispuesto a comprender y, en general, el contexto mismo donde observaremos e indagaremos, nos hemos suscrito a una perspectiva teórica sociocultural de la educación.

En este sentido, Manen (2003) explica que las ciencias humanas estudian a las personas y que éstas:

crean objetos con «significado» que son «expresiones» de la forma en la que los seres humanos existimos en el mundo . . . La investigación en el campo de la educación, basada en las ciencias humanas y que se lleva a cabo por educadores, debe siempre ser guiada por normas pedagógicas. El modelo fundamental de esta aproximación es la reflexión textual sobre las experiencias vividas, así como las acciones prácticas de la vida cotidiana, siempre con la intención de aumentar el carácter reflexivo y la iniciativa práctica. (p.22)

De tal modo que nuestra postura metodológica está adscrita, en primera instancia, al enfoque de la investigación cualitativa. Dicho enfoque posibilita una aproximación holística a los fenómenos socioeducativos, está orientado a dar sentido y comprender los significados que los sujetos, considerados protagonistas, asignan a sus acciones e interacciones en un marco contextual determinado. (Bisquerra, 2009)

Los estudios cualitativos no parten de apriorismos, sino que, de acuerdo con Stake (1999), centran la indagación en los hechos y experiencias que constituyen a los agentes de estudio. Este tipo de acercamiento implica que las personas relaten su experiencia, es decir, se pondera el uso del lenguaje tanto oral como escrito, de tal forma que el investigador tenga acceso a los matices tanto contextuales como personales de las vivencias de los sujetos que participan en el estudio.

Para investigar fenómenos socioeducativos cuyo principal eje sea la experiencia y la interpretación de los sujetos que participan (como en nuestro caso) la perspectiva cualitativa es la más adecuada, ya que se orienta, conforme a lo mencionado por Sandín (2003) “a la comprensión en profundidad de fenómenos

educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (p.123).

Tanto la interpretación como la comprensión del fenómeno son ejes enunciados a lo largo de nuestro proyecto, por lo que, en segunda instancia, el método que nos acerca a cumplir con nuestros objetivos es el fenomenológico hermenéutico.

De este modo, metodología -investigación cualitativa- y método -fenomenológico hermenéutico-- resultan coherentes entre sí en tanto su carácter interpretativo, además, se sostiene la “idea de que podemos entender mejor a los seres humanos a partir de la realidad experiencial de sus mundos vitales” (Manen, 2003, p.10).

Ahora bien, la fenomenología es el estudio de la experiencia tal y como se vive, pretende obtener un conocimiento profundo del significado de las vivencias cotidianas en el marco de una situación particular, intenta descubrir y describir las estructuras, la esencia o el tema de esas experiencias. Por ello, “las preguntas fenomenológicas son del tipo ¿Cómo es tal o cual tipo de experiencia?” (Manen, 2003, pp 27-28).

En función de lo anterior, las preguntas que orientan nuestra investigación: ¿Cómo son las prácticas discursivas de los estudiantes universitarios? y ¿Cómo es la experiencia de ser un estudiante universitario? cumplen con la configuración que el método fenomenológico hermenéutico sugiere y que de acuerdo con Gadamer (1975, citado por Manen, 2003) este tipo de preguntas permiten “abrir, y dejar abiertas, las posibilidades” (p. 63).

De tal modo que, al colocarnos en una perspectiva hermenéutica, como

sostiene Gadamer (1998), no hay posiciones absolutas sino un camino de experiencia donde el principio superior es el de abrirse al diálogo para dar paso a las posibilidades que emergen de la reflexión.

La hermenéutica nos ofrece un criterio de validez en tanto que la existencia y la experiencia humana se constituyen entre lo universal y lo particular, dos puntos concatenados en una amplia gama de experiencias que involucran comprender “lo que significa estar en el mundo en tanto que hombre, mujer o niño, teniendo siempre en cuenta las tradiciones socioculturales e históricas que han dado significado a nuestras formas de estar en el mundo” (Manen, 2003, p.30).

La investigación fenomenológica implica *traer*, ante el investigador, la experiencia vivida sobre una situación. La situación, es el punto de partida para entrar al mundo de los significados. Asimismo, el autor señala que:

Por un lado, la fenomenología es la descripción de la cualidad vivida de la experiencia vivida y, por el otro, también es la descripción del significado «de las expresiones» de la experiencia vivida. . . . la primera es una descripción inmediata del mundo de la vida tal como es vivido, mientras que la segunda es una descripción intermediada o mediada del mundo de la vida tal como se expresa en forma simbólica. . . . mediada por la expresión, por ejemplo, con el rubor, por hablar, por una determinada acción, ante una obra de arte . . . parece como si contuviera de forma intrínseca un elemento de interpretación más fuerte. (p.43)

De esta forma, la investigación fenomenológica constituye la interpretación (escrita o textual) sobre la experiencia que otra persona ya ha interpretado sobre su vivencia ante determinada situación. Aquí radica su complejidad, pues demanda atención para encontrar en cada experiencia lo universal sin perderse en las particularidades.

Siguiendo Dilthey (1985, citado por Manen, 2003), hacer fenomenología involucra encontrar en el ejercicio de las descripciones y el diálogo, *el tema*, es decir, la esencia, el nexo estructural o la idea central “de algo que pertenece a una determinada experiencia vivida, algo así como un patrón o una unidad de significado, que luego se convierte en parte de un sistema de experiencias relacionadas contextualmente” (p. 57).

La perspectiva hermenéutica es de carácter rememorativo y reflexivo, propiedades que, como expresa Leontiev (1984), apuntan a cuestionar la sustancia o la permanencia de las situaciones en que viven los sujetos y promueve las posibilidades o la libertad creadora.

En este sentido, las nociones de textualidad y lenguaje como códigos simbólicos de comunicación en las interacciones humanas que tienen lugar en el tiempo y el espacio, cobran relevancia porque el proceso reflexivo (lugar donde caben las posibilidades) se elabora entre la expresión de la experiencia y el vaivén entre lectura y relectura del *texto* de tal manera que también, a través de la interpretación podemos aproximarnos a los significados de las relaciones que establece el sujeto en y con el mundo.

Lo anterior, requiere que el investigador fenomenológico, se mantenga abierto e imparcial ante el objeto de estudio, así como realizar ejercicios de descripción y reflexión sobre su propia experiencia, interesarse profundamente por el tema, ser sensible para hallar la esencia de las experiencias y la relación existente entre ellas, para lograr interpretar los significados que les subyacen, así como ser autocrítico para saber cuándo retroceder en sus percepciones y volver a centrarse en la pregunta y los objetivos de la investigación.

Al respecto Manen (2003) habla sobre los criterios de objetividad y subjetividad en fenomenología. Afirma que estos criterios no son excluyentes:

“«objetividad» significa que el investigador se orienta hacia el objeto . . . «Subjetividad» significa . . . ser intuitivo . . . para poder mostrar o descubrir el objeto en toda su riqueza y en su mayor profundidad” (p. 38).

Por lo tanto, después de haber considerado diferentes opciones con las que podríamos tratar a nuestro objeto de investigación, se ha llegado a la conclusión de que la mejor ruta metodológica es la fenomenológica-hermenéutica, pues tenemos la certeza de que tanto nuestra pregunta como los objetivos son congruentes con las características que este tipo de metodología ofrece, de tal forma que podremos llegar al conocimiento y comprensión de la realidad socioeducativa en torno a las prácticas discursivas de estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Por su parte, el nivel de investigación del presente trabajo, al ser de corte fenomenológico hermenéutico, aspira al análisis de tipo descriptivo-interpretativo. Asimismo, de acuerdo con la naturaleza del objeto de estudio, nuestros objetivos y el recurso temporal, es factible que el presente estudio se oriente hacia una extensión transversal.

De acuerdo con Manen (2003), la elección de las técnicas para la recolección de datos en el método fenomenológico hermenéutico depende de la naturaleza de la problemática a investigar; los instrumentos seleccionados también deben coadyuvar al logro de los objetivos. En este sentido, hemos seleccionado la observación de cerca, los grupos de discusión y la entrevista abierta.

La recuperación anecdótica o de experiencias previas o actuales relacionadas con las prácticas discursivas de los estudiantes que cursan la licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, se realizó en un momento específico del tiempo, esto es: nos integramos como observadores durante un mes (del 31 de octubre al 24 de noviembre del 2023) a un grupo de la

licenciatura en Pedagogía que cursaba el quinto semestre.

Ser observadores implica un primer acercamiento mediante el cual buscamos generar familiaridad entre estudiantes e investigadora que contribuya a un clima de confianza que alivie la tensión para que los datos puedan fluir de manera más natural; la observación de cerca es “La mejor forma de adentrarse en el mundo de la vida de una persona es participar en él” (Manen, 2003, p. 86).

Para llevar a cabo esta tarea, se realizaron registros por escrito sobre el proceso de las clases y algunas grabaciones de audio en momentos clave para conservar detalles relevantes.

La técnica de grupos de discusión nos ayuda a dar cuenta de la narrativa cultural de los sujetos (ambiente, entorno, esquemas de estructura válidos según la tradición), es decir, de su situación común en las que se revelan las sensibilidades y recorridos socialmente construidos. (Bolívar y Fernández, 2001). Por ello, se organizó una sesión con dicha técnica.

Además, tenemos presente que “a veces es más fácil hablar que escribir sobre una experiencia personal, porque escribir obliga a la persona a adoptar una actitud más reflexiva”, (Manen, 2003, p.85) por lo que la mayoría de las técnicas que utilizamos son bajo esta lógica, donde la dimensión oral es ponderada, sin embargo, en la investigación fenomenológica hermenéutica, escribir, como ya se menciona arriba, permite reflexionar sobre el suceso o experiencia, por lo que también, se pidió a los estudiantes, que tras haber identificado hechos específicos sobre la experiencia vivida hagan un ejercicio de escritura sobre esa experiencia.

Como instrumento escrito y ejercicio reflexivo, utilizamos material que nos fue proporcionado por el docente cuya procedencia corresponde a la autoevaluación que pide a sus estudiantes al finalizar los cursos.

También, se planeó una entrevista abierta que sería diseñada a partir de los datos encontrados en el grupo de discusión con el objetivo de profundizar y precisar la información que consideráramos necesaria, sin embargo, aunque se les comentó la posibilidad de complementar y se les solicito sus correos electrónicos para contactarlos, ninguno contestó, razón por la que las entrevistas ya no se llevaron a cabo.

Algunas especificaciones sobre antecedentes académicos, edades, ingresos económicos y grado escolar de los padres fueron recolectadas de documentos que han sido elaborados por académicos de la UPN, Ajusco, así como los encontrados en el sitio oficial de esta casa de estudios.

De antemano, tenemos presente que en este tipo de investigación es fácil perderse en detalles que no abonan al descubrimiento de la esencia de la experiencia y que, a su vez, esa esencia se constituye multidimensionalmente. Por ello, una de las premisas presentes es que debemos centrarnos en sucesos particulares de la “experiencia que destaque por su intensidad, o como si fuera la primera vez” (Manen, 2003, p.82).

A partir de estos instrumentos, se tendrá la información tanto para describir el fenómeno como para la identificación de unidades de análisis o temas, piezas fundamentales para la etapa formal de teorización, es decir, “convertir en discurso, ya sea hablado o escrito, nuestro propio conocimiento reflexivo sobre algo específico”. (Manen, 2003, p.38)

Aunque sabemos que las etapas de investigación o recopilación de datos, reflexión, análisis y escritura en los estudios fenomenológicos nunca son excluyentes entre sí, el procedimiento para sistematizar la información y su análisis se realizó conforme a la noción del tema que plantea Manen (2003). El tema, desde

esta perspectiva, se entiende como un medio o una herramienta metodológica mediante la cual podemos reflexionar sobre situaciones concretas, un modo de apreciación del fenómeno que nos conduce hacia la interpretación de los significados, en nuestro caso, de las prácticas discursivas. Además:

El tema proporciona control y orden a nuestra investigación y a nuestros textos . . . nos obliga a enfrentarnos con lo «particular» . . . ¿cuál es su significado? ¿cuál es el centro mismo de la cuestión? . . . ¿cómo en los entramados de nuestras experiencias y en torno a ellos se van hilando ciertas experiencias, vividas como un todo significativo? (pp 97-108).

Ahora bien, una de las estrategias para lograr encontrar los temas, es identificar aquello que aparece recurrentemente en las anécdotas de las personas y Manen (2003) nos explica que podemos aproximarnos a los aspectos temáticos de diferentes formas; holística, selectiva o detallada, por medio de temas existenciales, entre otros, así como las diferentes formas de presentar el estudio o tratamiento del texto; de forma temática, analítica, mediante ejemplos, exegéticamente, existencial y hasta inventar una aproximación. Estas decisiones, se tomaron conforme se avanzó en la investigación.

Finalmente, una buena interpretación, depende de que tanto seamos capaces de revivir la experiencia en nuestros sujetos de investigación “elaborar una descripción (textual) estimulante evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de la vida” (Manen, 2003, p.37).

Sin embargo, estamos conscientes de que ninguna aproximación, descripción o interpretación que podamos hacer, es absoluta o definitiva. En todo caso, tal como lo hemos descrito en nuestros objetivos, buscamos conocer y

comprender una parte de la realidad socioeducativa de los estudiantes de la UPN, Unidad Ajusco, con la finalidad de que, como profesionales de la educación, “podamos ser capaces de actuar de un modo más reflexivo, con tacto y acierto en determinadas situaciones”. (Manen, 2003: 41)

### **3.2 Matriz Cultural**

Aunque sabemos que no se necesita ni de una institución, ni de un aula para que se lleve a cabo un proceso de enseñanza aprendizaje, sí es el lugar en donde nos interesa analizar las prácticas discursivas de los estudiantes, así como valorar los factores externos que van configurándolas. Al respecto, Charles (1988) considera que el aula es un espacio social donde se materializan los fines institucionales, pero también:

donde se ponen en juego las condiciones específicas de maestros y alumnos como sujetos sociales y como miembros de una comunidad educativa: su formación profesional y su trayectoria académica, sus historias sociales y personales, sus recursos materiales e intelectuales, sus expectativas y horizontes. (p.1)

En este sentido, de acuerdo al grupo de discusión que se llevó a cabo con el grupo de Pedagogía de quinto semestre, emergen tres ejes temáticos en los que subyacen las nociones que hemos desarrollado en los primeros capítulos y que, a su vez, vamos a ordenar en ejes temáticos organizados desde las dimensiones que Charles (1988) propone en su modelo de comunicación dentro del salón de clases, a saber: la historia social, grupal y personal, la interacción con pares y con profesores, dentro de las cuales siempre vamos a encontrar determinada evocación de significados, lenguajes, códigos, lógicas de exposición y apropiación, así como, visiones del mundo.

#### **3.2.1 Historia social, grupal y personal**

Como vimos en el primer capítulo, los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía se caracterizan por ser mayoritariamente mujeres, provenientes del sistema educativo público, principalmente del Colegio de Bachilleres, de estatus socioeconómico bajo, de familias donde son las primeras en cursar una carrera universitaria, con trayectos de traslado de entre una y hasta tres horas.

La población central del estudio corresponde a estudiantes que cursaron el quinto semestre de la Licenciatura en Pedagogía en el turno vespertino en la UPN, Ajusco durante el ciclo escolar 2023-2024, cuyas edades oscilaron entre los 18 y 25 años. La cohorte se construyó en torno al criterio de accesibilidad ya que tuvimos el apoyo del docente para realizar nuestro estudio en una de las clases que impartía. De tal modo que trabajamos con un grupo conformado por 14 estudiantes durante el periodo que abarca del 31 de octubre al 24 de noviembre del 2023 con dos sesiones por semana, de dos horas cada una, en un horario de las 15:00 a las 17:00 hrs.

La audiencia cotidiana fue de ocho estudiantes que iban incorporándose al grupo hasta cuarenta minutos después de iniciada la clase. El máximo de asistencia registrada fue de 14 estudiantes. La sesión más concurrida fue la del cierre del semestre con trece mujeres y un hombre dónde el ejercicio final, consistió en la elaboración de una reflexión y autoevaluación sobre el curso en cuanto al desempeño personal y grupal.

Dicho ejercicio es una práctica del docente al cerrar los cursos y una herramienta que le permite ampliar tanto sus criterios al evaluar a los estudiantes, así como reflexionar sobre su propia práctica. El profesor nos facilitó el acceso a estos escritos lo cual fue de gran valor para la investigación, ya que nos proporcionó información sobre la historia del grupo, la relación con el profesor, la dinámica de las clases y el trabajo en equipo.

Mediante estos textos nos dimos cuenta de que el grupo pasó un mes sin docente. De acuerdo con el testimonio del profesor y nuestra propia experiencia, en Pedagogía, es frecuente que suceda esto. Recordemos que la Licenciatura en Pedagogía cuenta con la matrícula más amplia de la UPN, Unidad Ajusco.

De acuerdo con un testimonio brindado por un informante, la situación no es sólo de índole administrativo, sino que hay profesores que no quieren impartir clases a determinados grupos. Desconocemos si está relacionado con sueldos, horarios, cargas de trabajo, un desajuste en las contrataciones de docentes o negligencia.

Por su parte, en el ejercicio sobre las reflexiones y la autoevaluación, los estudiantes refieren que el hecho de no haber tenido profesor o profesora al inicio del ciclo influyó en su desempeño:

*Alumno 1.* Fue un poco estresante al principio por **no tener profesor que la pudiera impartir**. Ya adentrándonos a la clase después de un mes quise empezar bien, pero estaba un poco desorientada, ya que la primera clase falté. Decidí que eso no iba a ser un obstáculo, así que empecé a echarle ganas a la clase.

*Alumno 2.* Considero que aunque fue difícil en un inicio pues **había temor de no tener profesor asignado**, nos tocó un **buen profesor**.

*Alumno 3.* Creo que desde un principio me había acostumbrado a no tomar la clase por el simple hecho de que no teníamos profesor asignado desde el día uno, por ello llegué a faltar unas cuantas veces (Dos o tres para ser exactos), a partir de ahí no volví a faltar.

*Alumno 4.* Mi reflexión sobre el curso que me llevo es, principalmente,

que muchas veces **los docentes no se preocupan por cubrir los grupos que no cuentan con profesor, pero también que uno como alumno no exige** ni nada por la clase.

Cómo se puede observar, al no tener maestro que imparta la clase, los estudiantes experimentan estrés, temor, molestia y dejan de asistir. Durante mi trayectoria como estudiante en la UPN, Ajusco, al menos en dos ocasiones, mi grupo estuvo en la misma situación.

Desde esta experiencia, el temor y el estrés de los compañeros vienen de la incertidumbre sobre las calificaciones como requisito de acreditación y de la carga de trabajo que se espera, ya que se piensa que en cuanto se integre el o la docente, el temario habrá de abordarse en su totalidad, lo que significa: abundantes lecturas, tareas y trabajos. Además, se comentó que el abordaje de los temas podía ser insuficiente para lograr los aprendizajes deseados.

La percepción de que sin docente al frente de una clase no puede haber enseñanza, ni aprendizaje revela la dependencia de los estudiantes hacia los profesores, **subyace la idea de que necesitan de alguien que los guíe y los evalúe**. No es completamente falso, es cierto que el docente juega un rol de facilitador y ciertamente es quien tiene el poder de evaluar.

Sin embargo, aunque en mi grupo si hubo quienes consultaron el temario y el material de lectura de la materia en cuestión (que se encuentra en la página web de la licenciatura en Pedagogía) en el grupo de estudio, nadie refirió haber hecho uso de este recurso.

Una estudiante escribió: **uno como alumno no exige ni nada por la clase.**, indicando que los alumnos tienen la responsabilidad de exigir a las autoridades competentes la asignación de un profesor, pero, que no lo hacen. Lo que sí hicieron,

fue reflexionar sobre lo que podían hacer una vez que ya tenían profesor; no faltar y esforzarse.

El eje de la **asistencia** es muy representativo en los escritos de los estudiantes cuando se están autoevaluando. Los programas de estudio indican que, para que un estudiante pueda tener derecho a la evaluación debe contar con el 80% de asistencia al curso.

Posteriormente, en los acuerdos de evaluación entre docente y estudiantes, se asignan porcentajes a diferentes actividades, entre los que pueden estar tareas, trabajos en clase, trabajos finales, participación y asistencia. Sin embargo, para algunos docentes, la asistencia no forma parte de los criterios de evaluación porque es un determinante que da o no el derecho a la evaluación. Este es el caso de nuestro grupo de estudio de Pedagogía de quinto semestre.

El ausentismo en el grupo de Pedagogía fue importante. Durante las sesiones en las que tuvimos oportunidad de ser observadores, se registraron hasta ocho estudiantes (tan solo la mitad del grupo). **Siete de los catorce** estudiantes que elaboraron sus reflexiones, comentaron haber faltado a clase en varias ocasiones. Entre las justificaciones se encuentran el trabajo y situaciones de salud.

Cabe mencionar que, de acuerdo con los testimonios recabados, entre los parámetros de evaluación acordados en la primera sesión, la **participación tuvo un valor del 50%** sobre la calificación total. A pesar del ausentismo, los estudiantes argumentan en sus autoevaluaciones tener entre un 35% y 50 % de la participación porque cuando asistían a clase, participaban:

*Alumna 1.* Yo considero que **las clases que asistí tuve una buena participación** de parte del **grupo pues a veces no había tanta participación, no sé si era pena o el que no estuvieran cómodos.**

*Alumna 2.* **Dejé de participar** consecutivamente, **para dar oportunidad a los demás, luego me ausenté** a las clases y mi participación disminuyó casi en su totalidad.

*Alumna 3.* Estoy consciente de que **tuve demasiadas faltas, y** no es mi intención excusarse o decir pretextos, pero sí quiero que tome en cuenta **mi situación, [...] Todas las clases que estuve presente participé, por lo que me siento acreedora del 50% de participación.**

*Alumno 4.* **Me disculpo por las últimas faltas que tuve, [...] mi registro de asistencias fue medio,** en tareas relativamente bien y en **participación un 40%.**

*Alumna 5.* Del 50% que equivale la participación considero un **40% ya que algunas clases no estuve presente, por** ende no participaba en clase. Y creo que **cuando estaba presente trataba de dar mi opinión.**

En los argumentos planteados podemos ver que no hay una vinculación entre asistencia y participación: los estudiantes reconocen haber faltado repetidamente a las sesiones, pero consideran que fueron participativos en las clases a las que asistieron, criterio que utilizan para asignarse porcentajes altos en el rubro de la participación.

En la educación formal, los procesos de enseñanza-aprendizaje involucran secuencialidad y cohesión temática no solo de una misma materia, sino entre materias, tal como lo marca el Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. Secuencialidad y cohesión, son un recurso metodológico y pedagógico.

**La función principal de la asistencia** estaría fundamentada en el contacto

del estudiante con los contenidos escolares, es decir, con información, conceptos, datos, explicaciones y retomando los planteamientos de Freire, en la construcción del conocimiento proveniente de la riqueza en el diálogo, en la interacción y en el ambiente.

No podemos pensar en un médico que asistió irregularmente a sus clases de inmunología o anatomía o en un docente que faltó a más de 50% de sus clases de didáctica. Del mismo modo, no se puede pensar en un pedagogo que falta a sus sesiones de Filosofía de la Educación o de cualquier materia del Plan de Estudios.

Ahora bien, la justificación de las inasistencias es de carácter laboral y de salud. El hecho de que un estudiante necesite trabajar para sustentar sus estudios, su vida, pertenece a una categoría relacionada con las condiciones materiales de clase social.

En este sentido, existe desigualdad en el acceso al derecho de educarse, porque existen condiciones de índole socioeconómico que truncan la permanencia o el egreso de los universitarios y universitarias. En este sentido, la escuela, tal como lo indica Althusser (1974) **es selectiva y excluyente**.

Otro aspecto para destacar es la **calidad o cualidad de las participaciones**. Los textos de las estudiantes refieren participaciones basadas en opiniones y las valoran en términos de una escala unidimensional parecida a la escala de Likert cuyo propósito es evaluar el nivel de acuerdo o desacuerdo sobre un tema mediante ítems en un cuestionario, por lo que señalan en sus autoevaluaciones que la calidad de sus participaciones es:

*Alumna 1.* En forma de retroalimentación, o bien, con las actividades compartiendo experiencias.

*Alumna 2.* Puntos de vista y abordando conocimientos generales que tengo.

*Alumna 3.* Mi participación no fue del todo constante, por diversos factores, sin embargo, tampoco fue ausente. Fue neutral, desde mi punto de vista.

*Alumno 4.* Demostré un nivel medio-alto de participación.

*Alumna 5.* Cuando estaba presente trataba de dar mi opinión o punto de vista respecto a lecturas.

Durante el trabajo en campo, pudimos observar que la mayoría de las estudiantes que participaban en clase, lo hicieron mediante la **repetición, a veces literal**, de lo que decía el autor del texto que se dejaba como tarea, también recurrieron con frecuencia a **experiencias personales**.

Otro recurso fue dejar que el docente continuara con el monólogo explicativo. Como ejemplo, para la clase del 10 de noviembre, se había dejado como tarea leer un texto relacionado con las características, estructura e intencionalidad de un texto de tipo narrativo. Después de saludar y algunos comentarios al azar, el docente preguntó:

*Docente:* ¿Comienzo yo o ustedes?

*Alumnas:* Primero usted

Las estudiantes estaban atentas a la exposición del docente cuyo contenido fue introductorio. El docente vuelve a preguntar:

*Docente:* ¿Le sigo?

*Alumnas:* ¡sígale!

Después de otro rato de monólogo y diferentes provocaciones a participar mediante preguntas:

*Docente:* ¿quieren que siga?

*Alumnas:* Murmuran

Al fondo, se escucha a una alumna:

*Alumna:* ¡Yo ya terminé!

*Docente:* ¡Ah, pues si quieres leer un fragmento todo!

*Alumna:* ¡Como quiera!

*Docente:* ¡No pues como tú quieras, decide!

La alumna da lectura a su autobiografía. No hubo más comentarios sobre el texto, cuyo propósito era proporcionar las bases para desarrollar su autobiografía, un recurso que puede ser utilizado para intervenir desde la Orientación Educativa. En general, las estudiantes se mantuvieron atentas al relato de su compañera.

Cuando la alumna finalizó su relato, el docente pregunta al grupo sobre su parte favorita; cuatro compañeras respondieron haciendo referencia a **ciertos episodios que les gustaron mucho**. Posteriormente, el profesor retoma el texto y plantea si creen que la autobiografía que acababan de escuchar cumple con los criterios recomendados para este tipo de relato:

*Docente:* A ver, ¿Cuáles son los ejes para abordar una autobiografía, según la lectura y lo que hemos platicado?

El silencio volvió a hacer presencia. El profesor les recordó que había cuatro

ejes y les fue recordando uno a uno mientras que, las alumnas, se mostraban perdidas o confundidas; se miraban entre sí, iban al celular (donde suponemos tenían el texto) tratando de buscar la información a la que se hacía referencia.

El profesor hizo un entramado entre la teoría y el ejemplo autobiográfico de la compañera, dándoles espacios para que ellas pudieran ir ubicando en el contenido de la autobiografía, los ejes planteados en el texto. Esta parte se realizó entre murmullos de las estudiantes y respuestas a modo de preguntas, denotando inseguridad en lo que comentaban.

De estas observaciones surgen algunas interpretaciones respecto a la participación. Lejos de invalidarlas, podemos caracterizarlas y entenderlas desde las *lógicas de apropiación* que utilizan las estudiantes, *la evocación de significados*, *la visión del mundo*, *su código*, en fin, *su historia social y personal*.

Primero, hemos de plantear que de acuerdo con Bourdieu (s/f) el beneficio de la **competencia lingüística** (estilo expresivo válido en la academia y según el campo de estudio), **se distribuye según las oportunidades de acceso**. Las estudiantes **participan desde lo que conocen**, desde las habilidades con las que cuentan dada su formación previa. Al respecto, López (2022) escribe:

El nivel de la argumentación en la educación media superior es de corte **elemental**; refieren un **rezago académico en cuestión de argumentación escrita y oral y justifican este hecho a la falta de comprensión lectora y la nula habilidad para investigar y manejar la información**. (p.11)

Desde la perspectiva de la teoría crítica-cognitiva del pensamiento, el análisis y la problematización son habilidades que se desarrollan gradualmente, principalmente en el ámbito educativo formal. Sería uno de los objetivos educativos: contribuir al

desarrollo intelectual, a los procesos de razonamiento de los que es capaz de alcanzar el ser humano, que por mucho no se cumple y la evidencia está en el aula universitaria.

**No es una simple deficiencia o un error accidental del sistema educativo, de acuerdo con la información teórica** reunida en este trabajo, el sistema educativo ha estado formando a niños, niñas y jóvenes para que sepan leer, escribir, sumar y restar, entre otros **saberes básicos, suficientes para integrarse al campo laboral**. Hombres y mujeres educados desde una racionalidad técnica o mediante una educación bancaria y que están estrictamente relacionadas con posturas ideológicas que devienen de intereses económicos y políticos.

Por lo anterior, podemos interpretar que **las participaciones se caracterizan** por ser intervenciones con el propósito de cumplir con un requisito, el de cubrir su porcentaje de participaciones y acreditar la materia. Por supuesto que hay una relación entre su formación previa y su procedencia social y familiar.

Pero, esto no es todo. Encontramos que las estudiantes consideran que **los textos empleados en sus clases, les resultan muy complejos**. Durante la conversación que se sostuvo mediante la técnica de grupo de discusión, se comentó que, siendo yo estudiante, una maestra hizo referencia al **rezago** como un **fenómeno que se va creando** cuando se deja de leer un texto, después otro, enseguida una falta y terminamos perdidos.

Esta breve anécdota, motivó comentarios altamente coincidentes de los que destacan: la **poca habilidad para concentrarse o diversidad de distracciones y la falta de comprensión lectora**. Una alimenta a la otra.

*Alumna 5.* Me cuestan mucho trabajo las lecturas porque **me**

**distraigo** o sea empiezo a leer y ¡Ay! es que ¿Qué comí hace rato? cosas así, entonces empiezo a divagar y ya no sé de qué se trató la lectura... ¡ah, después la hago! y me pongo a hacer otras cosas porque es lo que me pasa, prefiero, no sé un **video** que me explique la lectura a leer todo ese pedazo ¿no? **tantas hojas**, porque luego no las entiendo.

*Alumna 1.* Lo mismo que a Alumna 5, me suelo **distraer** demasiado con las lecturas, sobre todo cuando se me empiezan a hacer muy complicadas, cuando no empiezo a entender ciertos términos, . . . **por lo general no leo todas las lecturas que me dejan por la razón que no las entiendo** . . . son muy pocas las lecturas que logro terminar. . . . **hay lecturas que te confunden más** entonces en vez de explicarte algo, se salta a otra cosa me es difícil poder ¿unirlas? o encontrarle un sentido a las lecturas.

*Alumna 6.* **Me considero mala leyendo** lo que hago es, este, pues, buscar si hubiera **audiolibros o, este, videos** que hablan sobre el tema.

*Alumna 7.* En el sentido de las lecturas también considero que **siempre me ha costado trabajo como tener una comprensión y más** por ejemplo desde que entré a la **universidad** como que las lecturas pues son un **tanto más complicadas** porque también luego vienen como **palabras que yo no sé su significado**.

*Alumna 2.* No siempre termino de leer, . . . a mí me gusta leer, pero como comenta Alumna 7, no, no estaba acostumbrada al tipo de lecturas que se dan en la universidad, a **mí no me gusta leer en el celular** ni en la computadora, entonces lo que hago como para que se me dificulte menos es **imprimir y** ya teniéndolo como en físico me resulta pues más fácil, a veces por ejemplo, **si las lecturas son muy extensas lo que hago es cómo**

**identificar los subtemas y tratar de leer no muy a conciencia**, pero sí un poco de cada tema, justo **cómo dice Alumna 7, ¿no? para que no me pase eso de que a lo mejor me preguntan** de una parte que no me tocaba a mi.

*Alumna 3.* Desde la primaria me ha costado muchísimo concentrarme cuando estoy leyendo, tener comprensión lectora y pues por ende pues las lecturas que nos dejan en las materias pues jamás las termino **desde primer semestre pues creo que no he terminado ninguna lectura**, eh por lo mismo eh que **se me hace como muy compleja** . . . me pierdo ya y me estreso y ya no quiero como, este, seguir leyendo . . . si en alguna ocasión nos dejan como responder un cuestionario bajo alguna lectura . . . del pdf, buscaba como alguna palabra clave que tenía la pregunta, entonces ya me salía como **la respuesta automáticamente**, . . . no indagaba más en la lectura y me quedaba nada más con lo que decía ahí, **copiaba y pegaba y ya**.

*Alumna 9.* me gustaba mucho leer en particular en la preparatoria . . . cuando entré a la universidad ya no me empezaron a gustar, una porque todos los profesores te **dejan muchas lecturas**, entonces pues no le ponías atención a una cuando **ya tenías que entregar la otra** y la otra y la otra, y la verdad si yo ya no le entiendo en una parte, yo la dejo, o sea ya no, ya no hago por volverla a leer ni nada porque me aburre.

Como podemos observar, las estudiantes experimentan **dificultad para concentrarse y para comprender los textos**. Les parece que, por un lado, son malas para leer y por otro, que los textos son complejos, se contradicen y que además son demasiados. Además, piensan que una de las dificultades a la hora de enfrentarse con los textos es que desconocen muchos términos y que buscar el significado de cada uno, les demandaría el doble de tiempo en cada lectura.

Para solucionarlo, algunas recurren a videos de *YouTube* que explican el tema de una manera que a ellas les es más digerible o bien, **audiolibros porque les da libertad para “hacer otras cosas”**. Finalmente, es interesante que la mayoría no hace las lecturas o las hace incompletas, mientras las que sí terminan de leer, refieren hacerlo por si les preguntan.

Hay que recordar que las ***lógicas de apropiación***, de acuerdo con el modelo de Charles (1988), se refieren a cómo, en el contexto escolar, los estudiantes se apropian de los contenidos. Estas lógicas se configuran en el entorno personal y social. De acuerdo con Solé (2007) **leer es:**

Comprender, y que comprender es ante todo un **proceso de construcción de significados** acerca del texto que pretendemos comprender. **Es un proceso que implica activamente al lector**, en la medida en que la comprensión que realiza no es un derivado de la recitación del contenido de que se trata. Por ello, es imprescindible que el lector **encuentre sentido en efectuar el esfuerzo cognitivo que supone leer, lo que exige conocer qué va a leer, y para qué va a hacerlo**; exige además **disponer de recursos --conocimiento previo relevante**, confianza en las propias posibilidades como lector, disponibilidad de ayudas necesarias, etc.- . . . exige también que se sienta motivado y que su interés se mantenga a lo largo de la lectura. (p.37)

La **comprensión lectora**, como señala Roldan et. al. (2016) es una “habilidad cognitiva compleja que consiste en el proceso de **integración de la información** que proviene del texto con los **conocimientos previos del lector**, cuyo resultado es la construcción de un modelo mental” (p.78), con la que podemos decodificar un texto y que hace la **función de andamiaje** de otras ideas, representa un paso más allá del saber leer.

Entonces, quiere decir que, si hay dificultades en la comprensión lectora, hay un **problema de atención en el desarrollo de esta aptitud por parte del sistema educativo** cuando ha respondido a modelos económicos y políticos que favorecen la producción de “capital humano evaluable en desempeño de funciones y logros de metas” (Moreno, 2021, p.14).

Los **conocimientos previos de los estudiantes**, tanto de índole escolar como de su esfera social, cultural y/o familiar no han contribuido adecuadamente para el dominio de la comprensión lectora. Desde la academia se reconoce, como expresa Amavizca et al. (2022) que la comprensión de textos disciplinarios en la universidad constituye un **reto, dada la terminología específica utilizada según el área de conocimiento**. Sin embargo, se considera que el o la joven universitaria, llega a este nivel educativo con lenguaje y habilidades cognitivas, de razonamiento y análisis (incluyendo la lectura) que la facultan para enfrentarse a los textos de este nivel.

No obstante, parece que el **lenguaje, el código y las lógicas de apropiación** (elementos que influyen en las prácticas discursivas de las estudiantes) están muy distantes del lenguaje académico y de cómo se accede a éste. Esta última, compromete las formas de comunicación y de apropiación del conocimiento de las jóvenes, inmersas en un **contexto digital** y de consumo rápido.

Al respecto, Amavizca et al. (2022) señala que:

Se perciben **dificultades en las prácticas lectoras de los universitarios**, como falta de habilidad para ubicar la información importante en los textos, problemas para jerarquizar ideas y poca motivación hacia la lectura. En este sentido, Guevara et al. (2014) mencionan que en México los estudiantes en este nivel educativo no poseen destreza para abstraer,

analizar, sintetizar ni criticar las ideas mediante la lectura, lo que limita su formación académico-disciplinar . . . al interior de esta institución **educativa conviven culturas híbridas de estudiantes, sujetos que no son letrados de manera uniforme** y que, además, pertenecen a generaciones dinámicas que han accedido a la lectura de formas menos tradicionales, son lectores de plataformas, blogs, tuits, correos electrónicos; **formas de leer y de comunicarse no legitimadas por el canon académico, pero reales y cotidianas** (Cassany, 2009). Sin duda, soportes novedosos que han **demandado lectores alfabetizados digitalmente, pero que no aseguran formar lectores calificados, asiduos ni críticos.** (Martos y Martos, 2017) Por lo que **analizar la comprensión lectora en la universidad demanda observar cómo los sujetos dan sentido y significación a la información o simplemente no se la dan.** (pp 2-3)

En este sentido, viene a colación otro aspecto que encontramos en el grupo de discusión: la **visión del mundo**. Luque (2004) indica que “el concepto de visión del mundo (*Weltsicht*) . . . constituye una orientación cognitiva básica perteneciente a una comunidad, grupo social o individuo. . . . toda una configuración cultural y ética a través de la cual evaluamos o asumimos ciertos comportamientos, eventos y realidades” (p.491).

También, Luque (2004) menciona que dicho concepto se integra por dos dimensiones fundamentales:

- La visión del mundo es un reflejo de la realidad en toda su complejidad.
- La visión del mundo determina en gran medida la estructura de una lengua por tanto todos los esquemas e imaginaria. (p.492)

Cuando esbozamos **sobre el sentido y significado sobre ser universitarias**, las

estudiantes **hicieron referencias a ser las primeras de su familia en cursar estudios superiores**, a sentir una carga por temor a decepcionar a sus padres e incluso a prejuicios sociales relacionados con el género.

También, expresaron que buscaban pasar las materias para terminar la carrera y encontrar un empleo bien remunerado y estable, así como ser alguien en la vida. Esto, podría estar indicando presión social a partir de la configuración de una identidad valiosa en función del logro académico, así como una perspectiva utilitaria de la universidad.

*Alumna 1.* Es una carga bastante pesada que llevo porque estamos hablando de que mi familia pues no hay personas que hayan terminado o hayan empezado una carrera Universitaria, [...] para mí el llegar a fallarle a mi familia o a mi mamá, sobre todo, es bastante grave y justamente yo creo que una parte de porque **soy Universitaria es precisamente para no fallarle a ella.**

*Alumna 2.* Desde que era muy pequeña mi papá nos transmitió mucho que pues que teníamos que **estudiar como para ser alguien en la vida.**

*Alumna 3.* De los siete hijos, soy la penúltima y **soy la primera que estoy cursando una carrera**, entonces sí ha sido un obstáculo muy grande en este proceso como después asumir el papel de qué pues, si me metí en la carrera y estoy aquí, terminarla.

Entonces, *¿cómo se vincula la visión sobre ser universitarias y la comprensión lectora?* Como ya indicamos, las experiencias que nos han compartido las estudiantes expresan presión social relacionada con las expectativas familiares y prejuicios por parte de la comunidad (sobre todo, debido al género) de la conformación de la identidad en función del logro académico.

Otro factor altamente recurrente mencionado por las participantes en el grupo de discusión es el relacionado con los **distractores** tanto de índole ambiental como de sus propios procesos de pensamiento. Sobre el primero, la mayoría estuvo de acuerdo en que sus casas son el peor lugar para realizar tareas o leer:

*Alumna 1.* Considero que el mayor lugar donde hay más distracción es en mi casa porque aparte de que también todo me distrae . . . el cuarto de mi hermano está al lado de mi cuarto no y luego él hace su tarea y se pone a cantar.

*Alumna 2.* A mí también me pasa que mi mayor distracción está en mi casa, son mis hermanas porque pues yo todo el día estoy aquí en la escuela no entonces llego y cuando tengo este con mucha tarea o así pues llego y digo bueno voy a hacer tarea no y ya llego estoy en la computadora y llega, tengo tres hermanas pequeñas y llega una y dice: ¿qué haces?

Las interacciones y dinámicas en casa ocasionan que este ambiente no sea el adecuado para realizar actividades de carácter intelectual que demanden atención sostenida. Sobre todo, cuando no hay un antecedente de cómo convivir con una persona que requiere de espacios que le permitan concentrarse.

Por otro lado, también refieren que cualquier ruido o pensamiento, las distrae fácilmente. De acuerdo con la revisión teórica que realizan Flores et al. (2018) sobre los factores que afectan los procesos cognitivos de la memoria ejecutiva, particularmente de la atención sostenida (capacidad de un individuo de atender o seleccionar estímulos específicos e ignorar estímulos irrelevantes durante un período de tiempo prolongado) variables como la edad, sexo, inteligencia, agresión, ansiedad, oposicionismo, hiperactividad, reactividad emocional, hábitos de sueño, alimentación, ambiente familiar, nivel educativo y edad de los padres, así como el

nivel socioeconómico, están relacionados con el desarrollo de esta capacidad. Igualmente se menciona que, en la población universitaria, el estrés y la calidad del sueño son relevantes.

En otro estudio, Guzmán et al. (2021) revelan que **el uso excesivo del celular puede provocar la reducción de la atención sostenida y la memoria de trabajo**, sobre todo cuando las tareas demandan tiempos más prolongados de atención, así mismo mencionan que “aquellos que participan en altos niveles de multitarea son a menudo los más distraídos” (p. 26).

Si bien las afecciones y deficiencias marcadas en los párrafos anteriores se registran en el plano cognitivo, las causas no son de carácter biológico o patológico, más bien, la relación de las estudiantes con los textos, (decodificación, comprensión, análisis, reflexión, apropiación y expresión) se asocia con las condiciones materiales de las estudiantes configuradas institucionalmente (familia y escuela) a partir de aspectos ideológico-discursivos.

### **3.2.2 Interacción con pares**

En el aula convergen modos de ser, de pensar, de vivir, de interpretar, y de comunicarse entre iguales, a veces, la interacción puede ser nutritiva y otras conflictivas, sin embargo, lo realmente importante es comprender que las relaciones que se establecen a partir de dicha convergencia crean un ambiente específico que incide en las prácticas discursivas

Durante **mi** estancia en la UPN Ajusco como estudiante, fue notable que la organización del trabajo en equipo, en particular las exposiciones, generalmente consistieron en la fragmentación de un texto (proporcionado por la o el docente) según el número de integrantes del equipo. Cada integrante tenía la responsabilidad de leer una sección de dicho texto y elaborar las diapositivas correspondientes para al final, integrarlas en una sola presentación que siguiera la

secuencia del texto. Así, cada alumno exponía ante el grupo sobre *su parte*.

Las propuestas para reunirnos después de clase o de manera virtual para organizar, investigar, desarrollar, discutir o ensayar eran desechadas por falta de tiempo, practicidad o facilidad. El argumento más recurrente fue que dividir el texto era la manera *más fácil* para enfrentar una exposición.

Durante una exposición, cuyo tema dio la oportuna vinculación entre el contenido teórico y la realidad que percibía, comenté la situación sobre la repartición por secciones de los textos como un ejemplo entre las diferencias del trabajo colaborativo y trabajo cooperativo explicando que para el primero, el proceso es igual de importante que el resultado, mientras que el segundo, cumple con el fin de satisfacer el objetivo de la tarea.

El ejemplo causó molestia en los compañeros y el docente fue muy enfático al responder que, sin importar cómo, el objetivo de abordar los contenidos se estaba cumpliendo. En adelante, en cada ocasión durante el resto del ciclo escolar, fuere cual fuere el tema, los y las compañeras señalaron que mi crítica o reflexión había sido errática.

Además de lo incómoda que fue la situación para mí, noté que a partir de ese momento el desempeño del grupo disminuyó significativamente. Sin embargo, al final del curso, el docente realizó un acto de retroalimentación dónde expuso que mi observación había sido adecuada pero que, dado el contexto socioeducativo, no podía demandar más del grupo. Destacó, por ejemplo, que las características de los espacios de formación previa influyen en la habilidad de análisis y crítica.

La inquietud que da vida a este trabajo surge de tres dimensiones fundamentales entre las que encuentro relación: la del estudiante, la del ciudadano y la del profesionista. Hoy en día, se observa una creciente dificultad para relacionarnos de manera presencial, quizá como consecuencia de las nuevas

formas de comunicación en redes sociales, del aislamiento que genera el uso constante del celular y de los estímulos rápidos que fomentan intolerancia hacia procesos lentos, como construir colectivamente una exposición. De ahí que cada dimensión está afectada por estas dinámicas y en cada una se refleja la visión del mundo y la manera en que nos manifestamos en nuestro entorno social.

Estas prácticas no son inocentes, se enmarcan en dinámicas que fragmentan la convivencia social, obstaculizan la construcción de proyectos compartidos (incluso aquellos aparentemente simples como un trabajo escolar) y limitan la participación en decisiones que como ciudadanos nos competen. Este fenómeno impacta también en nuestro bienestar y en el ejercicio de nuestras profesiones, especialmente desde una perspectiva crítica que supere la visión meramente utilitaria de la educación.

El proceso de individualización se reconoce como una estrategia de división y enajenación, resultado de condiciones económicas y políticas que fomentan el aislamiento. Predomina la idea de que cada persona debe bastarse a sí misma, que no necesita de nadie y que el progreso implica no afectarse por el sufrimiento ajeno. Esta narrativa nos lleva a abstraernos de la historia, de las problemáticas comunes, y de la urgencia de construir lo colectivo.

Por ello, nos interesan especialmente las **dinámicas de trabajo en equipo**: reflejan cómo nos vinculamos dentro de nuestras comunidades y revelan (a veces sin que lo notemos) la hegemonía de una ideología dominante que atraviesa nuestras relaciones y formas de colaborar.

Para **situar esta problemática en el aula** con las estudiantes, durante la sesión del grupo de discusión, se platicó sobre **la organización y planeación de los trabajos en equipo**. Mayoritariamente hicieron referencia a las exposiciones:

*Alumno 4.* Trabajar en equipo **depende mucho de las personas con las que hagas tu equipo**, muchas veces hay personas que justamente prefieren como todos hablar, todos dar un punto de vista y sobre eso pues desarrollar qué se va a hacer cómo se va a hacer y todo eso y hay otros que prefieren hacer todo como más autónomo o sea que cada quien se divida una parte y ya sobre eso trabajas tú y al final lo juntas y yo sé que no es como un trabajo en equipo un trabajo **colaborativo** porque finalmente **termina siendo individual** ¿no? se está dividiendo todo el... nada más estás dividiendo un mismo trabajo entre todos no pero este pues creo que depende mucho de cómo, ajá, del equipo de cómo sea la forma de trabajar del equipo y qué tanta **responsabilidad qué tanto empeño le pongas a poder adaptarte con los que te toca trabajar** porque pues si estás acostumbrado a realizar todo de forma individual o adecuarse a tus tiempos, a tus gustos y así pues creo que la parte de compartir ideas con todas para sobre eso llegar a un mismo acuerdo y todos trabajar sobre eso, pues creo que se les complica más y muchas veces es cuando quedan como fuera o no participan no en el equipo.

*Alumna 1.* Lo del trabajo en equipo de **que nos repartíamos las partes cada quien porque había partes que yo no entendía**

*Alumna 2.* Que **a lo mejor me preguntan de una parte que no me tocaba a mi** si lo hicimos por equipo.

*Alumno 4.* Leerla toda completa, aunque a lo mejor no me corresponda o a lo mejor no le doy el mismo enfoque el mismo tiempo o el interés a toda la lectura que **la parte que me corresponde** específicamente pero sí puedo ayudar a mis compañeros a pues a dar una retroalimentación, un apoyo ¿no?

En las reflexiones de la sesión final, también se abordó el trabajo en equipo en la elaboración del trabajo final. Al respecto, las estudiantes escribieron:

**RA1. Soy buena para los trabajos en equipo**, soy responsable y no me cuesta elaborar trabajos en conjunto, sin embargo, **el trabajo final lidió** un tanto porque **no me gusta esperar a que hagan las cosas hasta el final** y a la mera hora **porque no avanzó a terminar con mi parte** eso no me gusta.

**RAA1. Me la pasé bien trabajando en equipo y** conociendo a la mayoría de mis compañeros, sus experiencias personales y académicas, los puntos importantes que rescataron de las lecturas, conociendo su manera de expresar y de pensar.

Las opiniones y reflexiones de las estudiantes evidencian que el trabajo en equipo está estrechamente vinculado al interés, la responsabilidad y la capacidad de adaptarse a la dinámica de la mayoría. Para ellas, lo fundamental es lograr sacar adelante el trabajo, cumplir con los objetivos y obtener una buena calificación.

Dividirse el tema representa una estrategia que facilita tanto la elaboración como la presentación de exposiciones o entregas finales. Durante este proceso, hay quienes lo disfrutaron y otros que no tanto. Se identifica que, para los integrantes del equipo, el **principal criterio es “cumplir con su parte”**, un aspecto que, para algunas estudiantes, resulta de suma importancia inclusive más que la intención pedagógica de una exposición.

*¿Cuál es el propósito de una exposición?* la exposición es una técnica que no solo transmite información, sino que forma parte de un proceso integral de aprendizaje. Ayuda a construir conocimiento y preparar a los estudiantes para

enfrentar desafíos académicos y profesionales como el fortalecimiento del razonamiento, la organización, síntesis y dominio de la información, coadyuva a la expresión oral en público, estimula la autonomía y la responsabilidad, así como al desarrollo de habilidades de cooperación, negociación y respeto por las ideas ajenas.

Como parte de las reflexiones en este apartado, las exposiciones se han convertido en una de las estrategias didácticas predilectas de profesores, no así de los estudiantes, ya que justamente se ponen en juego las habilidades mencionadas. Sin embargo, como ya lo vimos, hay dominio sobre esta estrategia. Me gustaría traer una de mis experiencias como alumna con la intención de visibilizar la facilidad con la que recurrimos a la técnica de exposición y porque lo hacemos.

Fue durante la clase de didáctica. El profesor nos mostraba que las estrategias didácticas deben ser adecuadas a la naturaleza del contenido y los objetivos de la enseñanza. Por ejemplo, de conformidad con Zabala (2000) las exposiciones funcionan muy bien para el aprendizaje de contenidos conceptuales.

La dinámica consistió en organizarnos por equipo para poner en práctica diferentes estrategias didácticas según la tipología de los contenidos (conceptuales, procedimentales o actitudinales) y no desde la tendencia habitual de situarlos desde una perspectiva disciplinar (matemáticas, geografía, historia, etc.) Además, debíamos pensar en las características etarias, de grado y contexto de un grupo imaginario para el cual se diseñaría la clase.

Fue una de las experiencias más significativas y desafiantes. Todos nos enfrentamos a dificultades como, poder identificar la tipología de los contenidos, tener noción sobre los conocimientos previos que se supone debían tener nuestros alumnos imaginarios, seguir la secuencia y mantener la congruencia de la estrategia ante los retos de las situaciones inesperadas o que desconocíamos.

Pero, sobre todo, fue característico que, durante los primeros intentos, los equipos prepararon exposiciones sobre como enseñar contenidos según la tipología. ¿Por qué? Porque es lo que conocemos, es lo habitual y representa un esfuerzo de diseño, análisis e inversión de tiempo menor.

### **3.2.3 Interacción con profesores**

Desde la perspectiva de los modelos teóricos y pedagógicos críticos, la participación del docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje tendría que transitar de la figura que protagoniza el acto educativo, al que facilita y coadyuva coordinando la actividad en el aula. Freire (2005) señala que debe superarse la contradicción existente entre educador y educando, de tal manera que ambos se hagan simultáneamente educador-educando.

El papel del educador problematizador es el de proporcionar, conjuntamente con los educandos, las condiciones para que se dé la superación del conocimiento al nivel de la “doxa” por el conocimiento verdadero, el que se da a nivel del “logos”. (p. 93)

En esta línea, los objetivos educativos de la formación profesional, según el campo o la disciplina, requieren de un grado de dirección, organización y autoridad en el sentido como lo enuncia Freire (1997) en Pedagogía de la Autonomía:

No hemos resuelto aún el problema de la **tensión entre la autoridad y la libertad**. Inclınados como estamos a superar la **tradición autoritaria**, tan presente entre nosotros, nos deslizamos hacia **formas libertinas** de comportamiento y descubrimos **autoritarismo donde sólo hubo ejercicio legítimo de la autoridad** . . . Recientemente, un joven profesor universitario, de opción democrática, comentaba conmigo lo que le parecía haber sido un desvío suyo en el uso de su autoridad. Me dice, consternado, haberse opuesto a que un alumno de otra clase permaneciera en la puerta

entreabierto de su salón, conversando con gestos con una de las alumnas. El profesor había tenido incluso que dejar de hablar ante el desconcierto provocado por la situación. Para él, su decisión, con la que había devuelto al espacio pedagógico el clima necesario para continuar su actividad específica y restaurado el derecho de los estudiantes y el suyo propio a proseguir la práctica docente, había sido autoritaria. En verdad, no. Libertinaje hubiera sido si permitía que la indisciplina de una libertad mal entendida desequilibrara el contexto pedagógico, perjudicando así su funcionamiento . . . La libertad sin límite es tan negativa como la libertad asfixiada o castrada. (pp 100-101)

Nos parece relevante hacer este señalamiento ya que es muy fácil y común perder la perspectiva cuando nos hablan de autoridad. Como profesionales, podría sucedernos lo que al joven profesor de la anécdota y como estudiantes, tener comportamientos disruptivos en nombre de la libertad.

En este trabajo, reflexionamos y hacemos una crítica sobre las relaciones de poder: verticales y autoritarias. Abogamos por vínculos horizontales, democráticos y dialógicos, pero se reconoce que el ejercicio de orientar la actividad en el aula requiere de reglas y de autoridad.

De acuerdo con Charles (1988) el docente es quien va marcando las pautas de interacción en el aula: “definir la comunicación con el alumno implica el establecimiento del contexto y de la identidad de los participantes: el profesor es quien pauta el tiempo, el espacio y los roles de esa relación. Al mismo tiempo el profesor es el que instituye un código y un repertorio posible” (p.6).

Ahora bien, estas pautas entre estudiantes y docentes donde se reconoce que existe una **relación de poder, la participación** en el aula se despliega frecuentemente, **de acuerdo con la perspectiva de nuestras estudiantes, desde**

**el temor a equivocarse y a ser exhibidas o reprendidas por el o la docente.** Entonces, las clases que consisten en explorar un texto, es muy probable que se conviertan en monólogos del o la profesora y no una dinámica dialógica. Cuando en el grupo de discusión se comentaron las dificultades sobre la comprensión de los textos, se les preguntó sobre cómo enfrentaban la situación con sus profesores, si se acercaban a exponer sus dudas; las respuestas de las estudiantes revelaron experiencias que indican graves errores en la práctica docente:

*Alumna 8.* Nos decía que si teníamos alguna duda podríamos preguntar, que sin pena, o sea siempre dicen o sea sin pena, no tengas miedo, pero siempre era de que a **la hora de preguntarle te decía ¿Cómo no vas a entender? o sea a este nivel en el que estás, ¿cómo no vas a entender**, no? o sea y eso es como lo complicado que muchas veces los profesores dan por hecho que tú entiendes todo o entiendes de la misma manera que los demás y no es así, entonces como a lo mejor tratan de darte esa confianza como de preguntar, pero **ellos hacen comentarios que no**, pues ya uno como alumno ya no pregunta, **ya no vuelve a preguntar**.

*Alumna 7.* Me han tocado profesores justamente como dice, ¿no? que te dicen de no sí tu pregunta resuelve tus dudas y así, pero a lo mejor su forma de responder pues no es como la correcta no, o sea ellos **dan por hecho que tú ya entiendes el tema, que tú ya entiendes ciertos términos**.

*Alumna 10.* **Esta manera tradicional de enseñar que es memorizando las cosas y no nos enseñan cómo podemos comprenderlas** ¿no? Igual, este, pues, esas acciones que hacen los maestros, pues, **son humillaciones** ¿no? porque no es como que te digan a ti, este como aparte, ¿cómo no vas a entender? sino que lo hacen frente a todo un grupo o así y este y yo creo que sí tiene mucho que ver.

*Alumna 11.* Yo era muy preguntona, o sea por todo hacía preguntas, pero cuando entré a la universidad **hacen comentarios que ah**, bueno a mi parecer no me gusta, entonces mejor yo **opto por quedarme callada** o quedarme con mis dudas.

*Alumna 12.* Yo he pensado que . . . la mayoría de los maestros que ejercen aquí en la UPN pues ya tienen años de experiencia, ¿no? o sea tienen diez, veinte, treinta, no sé a lo mejor hasta más años dando clase ¿no? o sea dando la misma clase este, por muchos años, eh obviamente pues se van a volver **expertos**, no, **en el tema**, cualquiera de nosotros que demos una clase dos, tres, cuatro, cinco, por diez años, pues nos vamos a volver expertos. Entonces sí siento que este pues, ah, en ese aspecto a los maestros **les falta como pues comprender que nosotros es la primera vez que lo estamos viendo** . . . ¡la práctica hace al maestro!

Ante estas prácticas docentes, las estudiantes expresan que prefieren no preguntar, para no exponerse. No cabe duda que las experiencias relatadas violentan la dignidad, se desestiman los saberes de las estudiantes, los principios y objetivos educativos de la UPN.

Desde la pedagogía crítica, esta práctica docente podría categorizarse como opresora, como carente de rigor metódico, siguiendo a Freire (1997) “enseñar no se agota en el tratamiento del objeto o del contenido, hecho superficialmente, sino que se extiende en la producción de las condiciones en que es posible aprender críticamente” (p.28). Decimos que se está **coartando la curiosidad del estudiante, el impulso a explorar e investigar el mundo y se favorece la cultura del silencio.**

En su obra, “*La naturaleza política de la educación*”, Freire (1990) indica que

la **cultura del silencio implica asumirse como incapaz, dependiente e inferior:** “En la cultura del silencio las masas son mudas, es decir, se les prohíbe participar creativamente en las transformaciones de su sociedad, y por ende se les prohíbe ser” (p.70).

Estamos ante la más evidente postura de reproducción de las condiciones que reproducen desigualdad. Se ataca, excluye, juzga y desincentiva al estudiante cuando hay todo un sistema que antecede, si así se quiere concebir, sus limitaciones. Freire (1997) menciona que el educador debe:

respetar la **"lectura de mundo" con la que el educando llega a la escuela, obviamente condicionada por su cultura de clase y revelada en su lenguaje, también de clase, se convierte en un obstáculo a la experiencia de conocimiento del alumno . . .** Es la manera correcta que tiene el educador de intentar, *con* el educando y no *sobre* él, la superación de una manera más ingenua de entender el mundo con otra más crítica. Respetar la lectura de mundo del educando significa **tomarla como punto de partida para la comprensión del papel de la curiosidad.** (pp 117- 118)

El fenómeno de la participación en el aula es de suma importancia desde un modelo educativo crítico, modelo al que el proyecto de la UPN se adscribe. Lo más congruente es que la participación, una práctica dialógica, constituyera una de las estrategias pedagógicas centrales para el descubrimiento y la apropiación del conocimiento, así como del desarrollo de una conciencia crítica a través de la cual, de acuerdo con el perfil de egreso de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN, “el profesional será capaz de analizar las problemáticas educativas e intervenir creativamente en su resolución”. (UPN, 2018)

Las declaraciones de las estudiantes nos orientan a interpretar que la participación en el aula, dados los antecedentes educativos, culturales y

socioeconómicos, se caracteriza por la mera repetición de información, está orientada a cumplir con parámetros de evaluación que les permita acreditar materias, y además es una práctica que ha sido desalentada por docentes intolerantes donde la relación de poder es sumamente horizontal.

A lo largo del presente capítulo, se ha delimitado nuestro objeto de estudio, objetivos, sujetos participantes y la metodología que hemos empleado para el desarrollo de nuestro análisis. En función de todo esto, seleccionamos el modelo de comunicación en el aula de Charles (1988) para organizar los temas que han orientado las experiencias de nuestros sujetos en torno a sus prácticas discursivas.

En primer lugar, se encuentra la historia social, grupal y personal como el recurso histórico en la configuración de una trayectoria de vida que incluye las experiencias tanto dentro como fuera de lo escolar que recupera lo colectivo y lo individual.

Como parte de las dinámicas en el aula, abordamos la interacción entre pares, la forma en que se relacionan y trabajan. Este eje, podría formar parte de la historia grupal, sin embargo, consideramos que, de acuerdo con nuestros objetivos y la información recabada, era necesario separarlo por la trascendencia que tiene el desarrollo del trabajo en equipo, desde el punto de vista de la construcción en colectivo.

Por último, en la interacción con profesores se identifican las relaciones de poder existentes en los procesos educativos. El tipo de relación que se establezca entre docentes y alumnos generalmente dependerá del primero. Las experiencias de los universitarios estudiados revelan que, a lo largo de sus trayectorias académicas, han vivido situaciones en las que se han sentido avergonzados por plantear sus dudas, situación que los ha llevado a ejercer el silencio como una forma de protegerse.

En conjunto, el entramado de estos tres ejes coadyuva a la comprensión de cómo se han configurado las prácticas discursivas de los estudiantes universitarios de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN, Unidad Ajusco.

## Conclusiones

La presente investigación es el resultado de la observación, pláticas y reflexiones elaboradas a partir del fenómeno de la participación en el aula. Como estudiante de la Licenciatura en Pedagogía, fue inquietante notar que, para abordar los contenidos curriculares, la mayoría de las clases se centraron en el método expositivo.

A veces, el docente asumía el papel de único expositor, otras, intentaba provocar al estudiantado para que participara. Generalmente, intervenían los compañeros de siempre, pero si no era así o ya habían dicho lo suficiente, el aula se quedaba en silencio.

Otra dinámica consistió en las exposiciones que el o la docente asignaban previa formación de equipos. La organización para enfrentar estos trabajos consistió en fragmentar un texto según el número de estudiantes que integraban el equipo. La única discusión era estar de acuerdo en el fragmento o subtítulo que le tocaba a cada uno. Cuando se proponía otra forma de trabajo, se argumentó que repartir la lectura era lo más fácil.

Las conversaciones sostenidas con profesores, compañeros y familia en torno a estas dos situaciones en su mayoría concluyeron en comentarios como: “eso ha sido siempre”, “es que son flojos”, “no leen”, “no entienden”, etcétera. Sin embargo, lo más preocupante fue escuchar de estudiantes expresiones como ¿eso para que me sirve?, ¡que flojera!

Reflexionar sobre estas experiencias nos llevaron a interesarnos por las motivaciones detrás de la actividad o acciones y de lo que se enunciaba (los argumentos, las justificaciones) ¿por qué decimos lo que decimos? ¿por qué hacemos lo que hacemos? y ¿por qué pensamos como pensamos?

Así llegamos a la noción de prácticas discursivas. No sólo consistía en abordar la participación de los estudiantes en el aula o en la organización de trabajos en equipo como hechos aislados, sino como construcciones sociales, necesitábamos indagar a profundidad en la construcción de la realidad socioeducativa. ¿Qué cosas están involucradas en estas situaciones?

En este sentido, de acuerdo con Foucault (1969) y Habermas (1993) las prácticas discursivas se construyen en la interacción de los sujetos con las instituciones (familia, escuela, religión) cuyo propósito es mantener unas condiciones de vida (subjetivadas) y una hegemonía (Apple, 2008) a través de reglas, relaciones de poder y valores que orientan, según el interés ideológico, económico y político, esquemas de comportamiento de los sujetos.

En este marco, cobra importancia el uso del lenguaje como instrumento de expresión simbólica (Bourdieu, s/f). En el contexto de la escuela, la educación basada en el diálogo es el reconocimiento del papel activo del ser humano en y con su realidad. (Freire, 1997)

Los modelos educativos, al surgir de intereses técnicos, prácticos o emancipadores (Grundy, 1998), definirán los saberes, las estrategias pedagógicas y didácticas válidas, la relación y comunicación que se establecerá entre los sujetos. En resumen, el modelo educativo en el que se sustente un proyecto educativo promoverá pautas de comportamiento en función de los intereses que persigan, de tal modo que se caracterizará por la unidireccionalidad o circularidad en la comunicación, las relaciones horizontales o verticales entre educandos y educadores, las formas del uso del lenguaje y el diálogo en la construcción de conocimiento, con el objetivo de formar a un tipo de sujetos.

Estos elementos institucionales, no actúan solos, se entraman con la historia

social e individual de quienes participan en el proceso educativo, así que cada sujeto lleva consigo un capital social, cultural, simbólico y económico que se traduce en **oportunidades**. (Villa, 2019)

En esta lógica de aproximaciones a la conformación y complejidad de las prácticas discursivas de los sujetos, utilizamos el modelo de comunicación en el aula de Charles (1988) para organizar el análisis de la información recabada durante el trabajo de campo.

Se observó que en este modelo hay una equivalencia entre los capitales (mencionados en el párrafo anterior) y lo que la autora define como matriz cultural, elementos que marcan la diferencia entre las opiniones superficiales y la construcción de conocimiento derivada tanto de la teoría como de las experiencias expresadas por los propios estudiantes.

Los estudiantes universitarios del quinto semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN, Ajusco (como objetos -juventud- y sujetos -jóvenes- cuya formación y existencia responde a condiciones sociohistóricas influenciadas por fuerzas de poder, simbólicas y relacionales, habilitadas desde mecanismos institucionales que reproducen condiciones de desigualdad) nos han compartido algunas de sus vivencias personales, académicas y familiares mediante las que hemos podido aproximarnos al sentido y significado de sus prácticas discursivas.

### ***El panorama educativo nacional***

Aunque en los últimos años se observa un crecimiento en la población con educación superior, México no es un país que se caracterice por formar profesionistas a pesar del gran número de egresados que se registran, según datos del INEGI (2020) **sólo el 21% de la población mexicana cuenta con educación superior**. Dicha problemática puede desprenderse de los mecanismos de ingreso a las universidades caracterizados por ser excluyentes, la oferta es poca, la

demanda es alta, las condiciones económicas de las y los jóvenes les exige trabajar y estudiar o elegir una de las dos. Además, como resultado de intereses relacionados con la formación de mano de obra, la inversión y el desarrollo en la educación superior son limitados.

Por otro lado, también es cierto que un gran porcentaje de profesionistas suele desempeñarse en ocupaciones que no corresponden con su formación académica y optan por los trabajos informales como el comercio o los servicios debido a las desventajas que ofrece el mercado laboral formal; tiempo y salario.

### ***El panorama educativo de la UPN, Ajusco***

La función de la UPN, Ajusco era profesionalizar al magisterio, objetivo que se ha ido modificando como respuesta a la creciente demanda educativa. Por un lado, el proyecto educativo no ha logrado consolidarse y por otro, la apertura y extensión de la matrícula parece ser una respuesta política al problema de la demanda de educación profesional. Además, aunque se ha trabajado en actualizarlo, el plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía data de 1999.

Entonces, de inicio podemos concluir que el sistema educativo en México se ha caracterizado por responder a intereses de índole técnico. Actualmente, aunque el modelo ha sufrido modificaciones importantes con la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el problema radica, de fondo, en un sistema económico enajenante y de ahí se desprende la complejidad de la realidad socioeducativa de cada localidad, así como la capacitación de la planta docente para ejercer desde los principios humanistas de la NEM. Estos hechos, configuran un ambiente institucional que influye en las prácticas discursivas que se promueven en las aulas.

### ***La matriz cultural de los jóvenes universitarios de la licenciatura en Pedagogía de la UPN, Ajusco***

Respecto a la matriz cultural de los jóvenes universitarios matriculados en la UPN, Ajusco sabemos que el 80% depende del ingreso familiar, pertenece a un estatus económico bajo que, si bien no es de pobreza y mucho menos de pobreza extrema, los recursos apenas son suficientes para cubrir sus necesidades básicas como la alimentación, transporte, servicios y vivienda.

De igual manera, sabemos que al menos el 80% de quienes participaron en el grupo de discusión manifestaron ser los primeros de su familia en ingresar a la educación superior, situación que los hace sentir una carga ya que plantean la idea sobre no defraudar a sus padres y el deseo de ser alguien en la vida. Además, es importante valorar que la actividad en el aula puede tener relación con una visión utilitaria sobre la universidad.

En esta línea, destaca la subjetividad que estudiantes y familias construyen en torno a la universidad: **se la concibe principalmente como un medio para acceder a mejores oportunidades laborales y económicas**. Esta visión, aunque no del todo errónea, reduce el horizonte universitario a su función utilitaria, desplazando otras dimensiones como el acceso a la investigación, el desarrollo del pensamiento crítico o la participación en comunidades epistémicas. En este marco, **la universidad se vive más como un trámite que como un espacio de transformación y el saber pierde su potencia emancipadora para convertirse en un recurso instrumental, condicionado por las lógicas del mercado**.

### ***La lectura como forma de exclusión simbólica y el discurso de los jóvenes sobre ella***

Como parte de las habilidades y conocimientos que han construido las y los jóvenes, al menos el 70% manifestó abiertamente, tener problemas para concentrarse (principalmente en sus casas) cuando leen, por lo que se consideran malos para la lectura, además de tener una importante deficiencia en la

comprensión lectora, lo que los lleva a abandonar los textos que les son solicitados en sus diferentes clases.

Desde nuestra interpretación hermenéutica fenomenológica de las prácticas discursivas, el abandono de los textos no puede entenderse como una mera falta de interés individual, sino como **el resultado de habilidades que no han sido cultivadas ni en los espacios familiares ni escolares**. En ausencia de experiencias significativas que habiliten el vínculo con la lectura, no hay razón subjetiva para sentir gusto por los textos ni para avanzar en su comprensión, especialmente cuando estos se tornan más complejos y técnicos. Así, **el alejamiento de la lectura se configura como una forma de exclusión simbólica**, donde el acceso al saber se vuelve cada vez más inaccesible para quienes no han sido interpelados por él desde sus mundos de vida.

### ***Relación de poder***

El 80% de los jóvenes participantes en el grupo de discusión señaló al menos una experiencia *vergonzosa y humillante* con un docente de la UPN, Ajusco, relacionada con el planteamiento de alguna duda sobre la temática de la clase.

Las experiencias relatadas por jóvenes evidencian una dinámica de poder en la que el docente, investido del rol de “el que sabe”, ejerce su autoridad no para habilitar el diálogo, sino para castigar la pregunta. **Al sentenciar negativamente a quien pregunta, se activa un poder simbólico que humilla al estudiante por no saber aquello que supuestamente debería saber**. Esta práctica no solo vulnera la dignidad del estudiante, sino **que reproduce una pedagogía del silencio, donde el saber se convierte en un instrumento de exclusión** más que de emancipación, pues **se sanciona la curiosidad, se refuerzan las jerarquías, dando como resultado la inhibición de la participación**.

Estas conclusiones invitan a comprender que las **prácticas discursivas** de

los jóvenes han sido construidas históricamente desde múltiples dimensiones (social, cultural, económica y simbólica) y que actúan como **recursos o limitaciones**.

En este sentido, **lo que acontece en el aula es la materialización concreta de esas condiciones estructurales, donde se reproducen o tensionan relaciones de poder y significados**, haciendo visible la interrelación entre el contexto macro y la experiencia micro.

De esta forma, **el aula se vuelve un espacio de disputa simbólica** en el que se revelan posibilidades para la **reproducción**, pero también para la **transformación social**.

### ***Lenguaje***

El lenguaje es experiencia, es el medio a través del cual interpretamos el mundo, construimos sentido y ejercemos nuestra dignidad. Hacer uso pleno de nuestras capacidades discursivas implica activar el pensamiento crítico, la autonomía intelectual y el derecho a participar activamente en la vida social y cultural.

En este contexto, el lenguaje no solo comunica, duplica el mundo. Es a través de él que se construyen significados, se negocian identidades y se configuran subjetividades. Por ello, comprender las prácticas discursivas implica reconocer la experiencia subjetiva como un espacio legítimo de conocimiento, donde el decir de los estudiantes no solo refleja su realidad, sino que también la transforma.

Nos parece que ese es el principal objetivo de la presente investigación, que cuando un estudiante tenga la oportunidad de leer este trabajo, encuentre que las dificultades a las que se enfrenta no siempre se relacionan con características

inherentes a él, sino que existe un severo trasfondo que puede ser transformado si se conoce, se reflexiona y se actúa sobre él.

Asimismo, se ha hecho presente la práctica docente en esta investigación, lo que representa una denuncia de aquellos que menosprecian el conocimiento de las y los jóvenes, que ignoran las condiciones educativas en las que los jóvenes se han desarrollado. No se debe ridiculizar a un estudiante que ya se atrevió a preguntar o a manifestar algo que no entendió. De ninguna manera propongo la permisividad, el propio Freire reconoce que el establecimiento de pautas disciplinarias basadas en el respeto al acto educativo es necesario, sin embargo, el acallamiento arrogante es inadmisibles.

*Cada sujeto lleva consigo un capital social, cultural, simbólico y económico que se traduce en*  
**oportunidades.**

*(Villa, 2019)*

*La palabra es el fenómeno ideológico por excelencia.*

*(Voloshinov, 1973)*

*El lenguaje es de naturaleza simbólica. La variedad de lenguaje o capital lingüístico que posea una persona, su uso, reproducción y validez, se vincula con el grupo social al que se pertenece.*

*(Bourdieu, s/f)*

*Callar "para escuchar a quien, silencioso, y no silenciado, habla."*

*(Freire, 1997, p.109)*

*El aula se vuelve un espacio de disputa simbólica en el que se revelan posibilidades para la reproducción, pero también para la transformación social.*

**(Quintero, 2026)**

## Referencias

- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Nueva Visión.
- Alpizar, L. y Bernal, M. (2003). La construcción social de las juventudes. *Última década* (19), 105-123
- Amavizca, S. y Alvarez, E. (2022). Comprensión lectora en universitarios: comparativo por áreas de conocimiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24(20), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e20.3986>
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículum*. Ediciones Akal
- Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión [AMAI], (2025) <https://www.amai.org/NSE/>
- Barbero, M. (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica Revista de Cultura*, (0), 1-7. <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>
- Barnett, R. (1994) *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Editorial Gedisa.
- Beristáin, H. (1997). *Diccionario de retórica y poética*. Porrúa.
- Botticelli, S. (2011). Prácticas discursivas. El abordaje del discurso en el pensamiento de Michel Foucault. *Instantes y Azares. Estructuras Nietzscheanas*. Ediciones la cebra, (9), 111-126.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Burke, P. (2001). *Hablar y callar. Funciones sociales del lenguaje a través de la historia*. Editorial Gedisa.
- Bourdieu, P. (s/f). *¿Qué significa hablar?*. Efebreros Akal.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (1996). *La reproducción*. Laia.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Psicología minor.
- Britos, M. (2003). Michel Foucault. Del orden del discurso a una pragmática de lo múltiple. *Trópicos*, (11), 63-82.

- Casas, M. (s/f). *Características del alumno de nuevo ingreso de la Licenciatura en Pedagogía de la unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional*. COMIE
- Castro, E. (2004). El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/12570>
- Charles, M. (1988). El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación. *Perfiles Educativos*, (39), 36-46.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, (s/f). *Medición multidimensional de la pobreza en México: un enfoque de bienestar económico y de derechos sociales*. <https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/FolletosInstitucionales/Documents/Medicion-multidimensional-de-la-pobreza-en-Mexico.pdf>
- Data México. (2025). *Universidad Pedagógica Nacional*. Secretaría de Economía. <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/institution/universidad-pedagogica-nacional#egresados-graduados-titulados-distribucion>
- Del Rey, A., Sánchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas 15, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (15), 233-246.
- Diccionario de la Real Academia Española. (s/f). Discurso. En Diccionario de la lengua española, 23.a ed., [versión 23.8 en línea] <https://dle.rae.es/discurso> [23 de Mayo del 2025]
- Dijk, T. Van (2000). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Editorial Gedisa
- Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información ([DGBSDI-UNAM], 2025) <https://www.dgb.unam.mx/>
- Dorio, A. I., Sabariego P. M., & Massot, L. I. (2009). Características generales de la metodología cualitativa en R. Bisquerra (Coord), *Metodología de la Investigación Educativa* (2da ed., pp. 275-292). La Muralla.
- Donoso, M. (2019). Arquitectura, función simbólica y lenguaje. *Universidad y Sociedad*, 11(4), 409-413.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Ediciones península.

- Durkheim, E. (1997). *Las reglas del método sociológico*. Fondo de Cultura Económica.
- Echeverría, L., de los Reyes, C. (20-24 de noviembre de 2017). *El modelo de educación basada en competencias: genealogía, análisis y propuestas*. [C-1093, Presentación en papel]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/seccion4.htm>
- Eco, U. (2000). *Tratado de Semiótica General*. Editorial Lumen, S.A.
- Fernández, H. (2012). Ciudadanía juvenil y nuevas formas de participación a través de la conectividad. *Culturales*, 8(15), 113-134.
- Filardo, V., (2009). Juventud como objeto, Jóvenes como sujetos. *Revista de Ciencias Sociales*, (25), 6-9.
- Flores, A., Nakakawa, A y Tuya A. (2018). Revisión teórica del proceso de atención sostenida en la infancia y adolescencia. *Rev. Chil. Neuropsicol.* 13(1): 33-41.
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. Siglo veintiuno editores
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Tusquets Editores.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Ediciones Paidós.
- Freire, P. (1997a). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (1997b). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno editores.
- Gadamer, G.(1998). *Verdad y método II*. Ediciones Sígueme.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Ediciones Morata.
- Guzmán, J., Sánchez, J., Meneses N., Feliciano V. y Ruiz V. (2021) Diferencias en la atención sostenida en jóvenes universitarios con distintos niveles de uso de smartphone. *INTERDISCIPLINARIA*, 39, (2), 23-36.
- Habermas, J. (1993). *El discurso filosófico de la modernidad*. Santillana.
- Haidar, J., Rodríguez A., J., (1996). Funcionamientos del poder y de la ideología en las prácticas discursivas. *Dimensión Antropológica*, 3(7), 73-112
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI,2020). <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/>
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. Editorial Caminos.

- Krasina, E., Perfilyeva, N. (2021). Horizontes del Discurso: Evolución del Término. *Andamios*, 18 (47), 233-251.
- Leóntiev, A. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. Editorial Cartago de México
- Londoño, D. y Bermúdez, H. (2013) Tres enfoques sobre los estudios críticos del discurso en el examen de la dominación. *Palabra Clave*, 16 (2), 491-519.
- López, I. (2008). Origen y fundamento de la educación basada en competencias. *Xihmai*, 3(5). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4953773>
- López, V. (2022). *Propuesta de discusión crítica para desarrollar habilidades de argumentación en el nivel medio superior* [Tesis de maestría] Universidad Nacional Autónoma de México. TESIUNAM. <http://132.248.9.195/ptd2022/noviembre/0833535/Index.html>
- Lozano, A., Lozano, M. (2022). *Numeralia perfil de ingreso. Los programas de licenciatura de la Unidad Ajusco. Convocatorias: 2015, 2016 y 2018*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Luria, A. (1984). *Conciencia y Lenguaje*. Madrid, España: Visor.
- Luque D. y de Dios, J. (2004). *Capítulo 11. Lenguaje y visión del mundo. Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo*, en <http://elies.rediris.es/elies21/CAPITULO11.pdf>
- Manco, S., Franco, J., Agudelo J. y Parra, P. (2019). Sentidos de las prácticas discursivas en la formación de maestros en clave de educación para la paz y construcción de ciudadanía. *Revista lasallista de Investigación*, 16 (9), 223-238.
- Mendoza, J. (2017). Otra idea de mente social: lenguaje, pensamiento y memoria. *POLIS* 13 (1), 13-46.
- Mendoza, J. (2021). *Construyendo y compartiendo el conocimiento. Una perspectiva discursiva en el aula*. Horizontes educativos, Universidad Pedagógica Nacional.
- Moreno, P. (2021). *UPN 1978-2018: pasado, presente y futuro*. Universidad Pedagógica Nacional
- Muñoz, C. (2009). La construcción social de las juventudes. *Revista de Ciencias Sociales* (25), 21-33.

- Navarrete, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 461-479.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. ([UNESCO], 2022). *Los datos estadísticos de la educación superior de un vistazo* [https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/f\\_unesco1015\\_brochure\\_w\\_eb\\_sp.pdf](https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/f_unesco1015_brochure_w_eb_sp.pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. ([OCDE], s/f) *La definición y selección de competencias clave*. Resumen ejecutivo.
- Ovejero, A. (2015). Psicología social e identidad: dificultades para un análisis psicosociológico. *Papeles del CEIC*, 2(124), 1-17
- Reyes, L. (2013). La ciudadanía en México. Un breve recuento histórico. *Polis*, 9(2), 113-149.
- Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.<sup>a</sup> ed., [versión 23.8.1 en línea]. Identidad. <<https://dle.rae.es>> [10 de diciembre del 2025].
- Roldan, L., Zabaleta V. (2016). Desempeño y autopercepción en comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(1) 77-96.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED, 2023-2024) <https://siged.sep.gob.mx/SIGED/mapa1.html>
- Sistema Integrado de Información de la Educación Superior (SIIES, 2023-2024) <https://www.siies.unam.mx/reporte.php>
- Solé, I. (2007) Estrategias de lectura, Barcelona, Graó/ Colofón. *Materiales para la innovación educativa*, (137).
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Ulloa, G. (2018). Reflexiones sobre la persona joven como sujeto social en la legislación costarricense. *Revista de la Escuela de Estudios Generales, Universidad de Costa Rica*. 8(2), 1-2.
- Universidad Pedagógica Nacional (1999). *Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía*.

Universidad Pedagógica Nacional (2016). *Diagnóstico de Unidades UPN*.

Universidad Pedagógica Nacional (2018). *Malla curricular*  
<https://pedagogia.upnvirtual.edu.mx/index.php/plan-de-estudios/malla-curricular>

Universidad Pedagógica Nacional (2020-2024). *Programa Integral de Desarrollo Institucional 2020-2024*.

Universidad Pedagógica Nacional (2023). *Informe Anual 2023, Rectoría*.

(febrero 2025) <https://upn.mx/index.php>

Urra, E., Muñoz, A. y Peña, J. (2013). El análisis del discurso como perspectiva metodológica para investigadores de salud. *Enfermería Universitaria*. Elsevier México. 10 (2), 50-57.

Van, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books, S. A.

Villa, L. (2019). La Configuración de la Educación Superior Clasifica a las y los Universitarios y Afecta sus Oportunidades Educativas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (81), 615-631.

Voloshinov, V. (1973). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Ediciones Nueva Visión Buenos Aires.

Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Editorial Graó, de Servicios Pedagógicos.

Zarza, V., Brunett, K., Villafaña, G. y Arellano, E. (2015) Jóvenes universitarios retos y dificultades en la actualidad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 18, (1) 211-248.

## **Anexos**

### **Anexo I**

#### ***Grupo de discusión***

Con el propósito de aproximarnos al sentido y significado, así como a la identificación de cuales, y como se han configurado las Prácticas Discursivas de los estudiantes universitarios que cursan el quinto semestre de la licenciatura en Pedagogía de la UPN Ajusco, se elaboró una lista de ejes temáticos importantes que, de acuerdo con la teoría configuran y son parte de las Practicas Discursivas. De tal manera que se indaga en torno a su formación y experiencias en el contexto académico, familiar y su actividad en el aula.

#### **Preguntas guía**

##### **A. *Presentación***

##### **B. *Preguntas***

1. ¿Qué significa para ustedes ser universitarios?

- Acciones, prácticas y actitudes que asumen
- Clases
- Maestros
- Trabajo en equipo (¿Cómo es?)
- Diálogo
- Participación ¿cuándo sí y cuando no?
- Lecturas
- Argumentación

2. Durante los niveles básico y medio superior ¿Cómo fue lo relacionado a la

lectura?

- Primeros acercamientos a la lectura
- Prácticas, dinámicas, procesos de enseñanza aprendizaje
- Debates, mesas de diálogo, trabajo en equipo, visitas a museos, etc  
(¿Cómo trabajabas en equipo?)
- Comprensión lectora
- Diálogo
- Participación
- Argumentación
- Sentías que podías hablar con los profesores

### 3. Respecto al ambiente familiar

- Prácticas de lectura
- Dialogo
- Espacios

### C. *Ajustes finales.*

\*\*Dado que únicamente contamos con cincuenta minutos para la aplicación del instrumento, no fue posible profundizar en cada aspecto, sin embargo, en función de nuestro objetivo, el instrumento se desarrolló a través de seis planteamientos y preguntas conforme al rumbo temático que marcaron los relatos de las experiencias de las y los jóvenes.

- Significado de ser Universitarios (conductas, actitudes, organización)
- Trabajo en equipo
- Lecturas-Rezago
- Soportes y recursos para leer
- Comprensión lectora

- Relación con profesores, forma de trabajo y diálogo (participación, confianza, ejercicios dialógicos y/o argumentativos)
- Distracciones y distractores
- Diálogo familiar

D. ***Agradecimiento y cierre.***

## Anexo 2

Escrito libre de cada estudiante

## Anexo 3

| <b>FORMATO DE DIARIO DE CAMPO</b>  |                    |                  |
|--|--------------------|------------------|
| <i>Observación de la vida en el aula</i>   |                    |                  |
| Nombre del observador:   |                    |                  |
| Fecha:   | Lugar              |                  |
| Tema: Clase final, autoevaluación y reflexión  |                    |                  |
| Objetivo: Que los y las estudiantes elaboren una reflexión y autoevalúen su desempeño conforme a los parámetros de evaluación establecidos al inicio del semestre. Principalmente lo relacionado con su participación, ya que ésta se acordó en un 50% de la calificación total. |                    |                  |
| <b>EJES TEMÁTICOS</b>  | <b>DESCRIPCIÓN</b> | <b>REFLEXIÓN</b> |
| Espacio  |                    |                  |
| Recursos/materiales  |                    |                  |
| características del grupo  |                    |                  |
| Estrategias de trabajo   |                    |                  |
| <b>Actividades, relaciones y situaciones sociales cotidianas</b>   |                    |                  |
| *Desarrollo de la clase  |                    |                  |
| *Comunicación con los alumnos  |                    |                  |
| *Participación de los alumnos  |                    |                  |
| *Atención de situaciones Imprevistas   |                    |                  |
| *Trabajo con el grupo  |                    |                  |
|  |                    |                  |