



# Subjetividad docente y análisis crítico del discurso: un marco conceptual para la práctica formativa lasallista en la educación superior

## Teacher Subjectivity and Critical Discourse Analysis: A Conceptual Framework for Lasallian Formative Practice in Higher Education

José Humberto Salguero Antelo<sup>1</sup>

Clarisa Capriles Lemus<sup>2</sup>

Fabiola Loaiza Robles<sup>3</sup>

José Gálax Céspedes Elguera<sup>4</sup>

Yisel Vega Rodríguez<sup>5</sup>

| 1

---

**Cómo citar este artículo:** Salguero Antelo, J. H., Capriles Lemus, C., Loaiza Robles, F., Céspedes Elguera, J. G., & Vega Rodríguez, Y. (2025). Subjetividad docente y análisis crítico del discurso: un marco conceptual para la práctica formativa lasallista en la educación superior. *Actualidades Pedagógicas*, (85), e5248. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1iss85.5248>

---

- 1 Doctor en Educación por la Universidad La Salle (Méjico). Maestro investigador. Miembro de la Red Internacional de Docencia Universitaria Lasallista (RIDUL). [jose.salguero@lasallenoriente.edu.mx](mailto:jose.salguero@lasallenoriente.edu.mx). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6374-2149>
- 2 Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante de la Red Internacional de Docencia Universitaria Lasallista (RIDUL). Jefe de Desarrollo e Innovación Educativa, Universidad La Salle (Méjico). [clarisa.capriles@lasalle.mx](mailto:clarisa.capriles@lasalle.mx). ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0021-8199>
- 3 PhD en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle, magíster en Educación y Desarrollo Humano y contadora pública de la Universidad de Manizales. Profesora en la Universidad La Salle en las áreas de contabilidad financiera. Miembro de la Red Internacional de Docencia Universitaria Lasallista (RIDUL). [floaiza@unisalle.edu.co](mailto:floaiza@unisalle.edu.co). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5562-5134>
- 4 Ingeniero biotecnólogo. Magíster en Administración de Negocios, magíster en Gestión Ambiental, Calidad y Auditoría para Empresas, magíster en Lingüística del Texto, Comprensión y Producción de Textos. Profesor en la Universidad La Salle (Perú). Miembro de la Red Internacional de Docencia Universitaria Lasallista (RIDUL). [gcespedes@ulasalle.edu.pe](mailto:gcespedes@ulasalle.edu.pe). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4112-8038>
- 5 Doctora en Ciencias Psicológicas. Docente y coordinadora en la licenciatura de Psicología en la Universidad de Oriente (Cuba). Miembro de la Red Internacional de Docencia Universitaria Lasallista (RIDUL). [yisevr5@gmail.com](mailto:yisevr5@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5168-0294>

## Resumen

El proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla dentro del aula se lleva a cabo mediante interacciones discursivas donde se manifiesta el posicionamiento del docente ante las disposiciones institucionales y condicionamientos del entorno. Con el apoyo de la hermenéutica analógica, se elabora un proceso interpretativo en el que se entrecruzan los aportes teóricos del análisis crítico del discurso, algunos retos cruciales en el entorno educativo actual para el docente en la educación superior y la orientación lasallista como sustento de su quehacer. Como resultado, se construye de manera abductiva un marco conceptual el cual deberá ser contrastado en ulteriores investigaciones de campo.

**Palabras clave:** discurso; análisis crítico del discurso; subjetividad; docentes; educación superior.

## Abstract

The teaching and learning process that takes place in the classroom occurs through discursive interactions that reveal the teacher's positioning in relation to institutional mandates and contextual constraints. Drawing on analogical hermeneutics, an interpretive process is developed, weaving together theoretical contributions from critical discourse analysis, key challenges currently facing higher education instructors, and Lasallian educational principles as a foundation for their professional practice. As a result, a conceptual framework is abductively constructed, which will need to be tested and validated through future empirical research.

**Keywords:** Discourse; critical discourse analysis; subjectivity; teachers; higher education.

## Introducción

El contexto social, político, económico, cultural e ideológico que se comenzó a dibujar con la llegada del siglo XXI, refleja una transformación radical en las condiciones y percepción de la realidad que caracteriza a la sociedad en estos últimos años, particularmente en el ámbito educativo, donde los esfuerzos de explicación e interpretación de las formas de acción y pensamiento, que guían los modelos y estrategias de enseñanza contemporáneas en las distintas instituciones educativas y en los diferentes niveles de formación, han causado conmoción por lo vertiginoso de sus cambios y propuestas.

Pese a ello, el ámbito educativo sigue siendo una pieza clave para la reflexión sobre posibles estrategias de acción para habitar y transformar la realidad actual; al mismo tiempo, es una herramienta esencial en la diseminación del modo de vida que pueda acompañar y contribuir a los cambios obligados a partir de las nuevas condiciones de comunicación e interacción de esta época, sin dejar de considerar las impuestas por el espacio cibernetico, por la nueva sociedad del conocimiento —información— y, sobre todo, por los perfiles delineados desde los requerimientos de las nuevas generaciones en términos de formación (Unesco, 2022).

4 | De acuerdo con el informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (Unesco, 2022), la pertinencia de un nuevo contrato social sobre la educación se fundamenta en un escenario actual que compromete a la vida natural y social, además de la urgencia de una transformación radical en la manera de pensar y organizar la educación, a partir del cambio climático, las pandemias globales, la desigualdad social y las transformaciones tecnológicas aceleradas.

En el nuevo contrato social propuesto en el informe, se establecen algunas orientaciones en donde se reafirma el rol fundamental de los docentes en ese nuevo contrato para el año 2050: la colaboración, el trabajo en equipo y el reconocimiento de los docentes como productores de conocimiento y de su función como figuras clave en la transformación educativa y social (Unesco, 2022).

Esto requiere de la creación de espacios para la reflexión, la investigación y la colaboración continua entre docentes en las universidades, así como del respaldo de la autonomía y libertad de los docentes en el debate sobre los retos presentes y futuros de la educación.

En contraste con estas demandas, existe una invisibilidad del docente, al que solo se le presentan un conjunto de tareas y procedimientos que tiene que cumplir. Al parecer, en la práctica se prescinde del docente al que solo se le señalan vacíos, deficiencias, se le dictan instrucciones y se le emiten recomendaciones a partir de

los temas de investigación establecidos como pertinentes, según las necesidades prioritarias por las diversas agendas institucionales (O'Hara, 2024).

Frente a este panorama, un aspecto fundamental, en el debate contemporáneo sobre las prácticas educativas en la educación superior, es lo realizado en el aula a partir de las interacciones pedagógico-didácticas exigidas en todo proceso formativo. Ello advierte que, más allá de las intencionalidades educativas formales y de la prescripción de contenidos educativos inscritos en los contenidos curriculares, se considera que existe un actuar conjunto entre institución, docente y estudiantes, el cual redunda en producciones discursivas que sustentan, a su vez, una gama infinita en el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas dispuestas a trascender los aprendizajes logrados en el aula.

La educación es una práctica social que lleva a la construcción; reconstruye, no solo conocimientos y habilidades, sino identidades, roles y discursos en el aula. Esta práctica es constituida por varias materialidades: cognoscitivas, didácticas, de hábitos y más, que implican interacciones que están ligadas y generan subjetividades, entre ellas, la del propio docente.

Dentro de estas materialidades se encuentran las discursivas (lingüísticas), mismas que representan las objetivaciones que dan cuenta de los elementos constitutivos del discurso (lo cultural, lo psicológico, lo filosófico, entre otros). Además, en el contexto de las nuevas ciudadanías ante los riesgos a la vida natural y social en el presente, surge la necesidad de superar la educación como mera transmisión de conocimientos, para orientar a la docencia en la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con la transformación social, lo que demanda nuevos retos al rol de los docentes.

En el contexto de la postpandemia, es posible encontrar algunas tensiones entre estos elementos por nuevas demandas que emergen a la práctica del docente, como la brecha digital, la necesidad de actualización tecnológica, la urgencia de contrarrestar lo que la Comisión Económica Para América Latina y el Caribe llama como el efecto cicatriz por el rezago y el bajo rendimiento por parte de los estudiantes durante la pandemia mismos que actualmente cobran saldos (CEPAL, 2022), la identidad del docente que se juega en la tensión entre las “funciones del docente” y la profesionalización del mismo, las demandas a la atención a la salud mental, entre otras (Zabalza, 2021). La pandemia del Covid-19 ha dejado profundas cicatrices en el sistema educativo de Latinoamérica, entre los que se encuentran el déficit tecnológico por la brecha digital; la formación docente insuficiente, acentuado en las herramientas tecnológicas por encima del desarrollo de las competencias mediáticas críticas; la exclusión educativa por el abandono

escolar; el desgaste emocional de los estudiantes, y la resiliencia forzada en los docentes (Mateus *et al.*, 2022).

En este contexto, se ha agudizado el agotamiento docente como condición endémica en esta profesión. Este malestar generalizado socava el sentido de propósito tanto para profesores como para estudiantes. Por lo tanto, una razón de suma relevancia es la reflexividad mediante el estudio del habla y la interacción en el aula, la cual puede ser un recurso orientado a la mejora de la experiencia general de la enseñanza y el involucramiento del docente en sus actividades profesionales (Rymes, 2016).

De lo anterior surge una pregunta central: ¿de qué manera se puede conceptualizar la producción discursiva con la constitución de la subjetividad del docente en el marco institucional lasallista? Así, el objetivo del presente proyecto de investigación teórica es la elaboración de un marco conceptual referencial para significar de manera coherente la producción de discursos que sustentan las prácticas formativas de los docentes en la educación superior y la conformación de la subjetividad del docente mediante tales interacciones discursivas ante el escenario educativo actual en diálogo con la misión educativa lasallista.

## 6 | Método

El análisis que se presenta en este escrito deriva del enfoque hermenéutico, el cual consiste en la interpretación de textos o de cualquier realidad susceptible de ser textualizada (Beuchot, 2021). A fin de cuentas, la educación es un acontecimiento hermenéutico, puesto que existe una continua interpretación del docente al discente y viceversa. El docente interpreta tanto necesidades como deseos y al interpretar a su grupo, se interpreta a sí mismo (Beuchot, 2006); dicho esto, se puede entender como el encuentro de interpretaciones de los lectores y autores de los textos (Gadamer, 2005). En este proceso de fusión de horizontes, el intérprete se aproxima a la perspectiva del texto o cualquier realidad textualizada y lo comprende desde su contexto espacio-temporal (Nadal, 2018).

La hermenéutica se asocia a la retórica, a la emisión de mensajes. Traducida a la educación, la didáctica es la concreción de la retórica en las aulas de clases, ya que la hermenéutica no solo está en el proceso interpretativo de decodificación de mensajes, sino en su encodificación (Beuchot, 2006).

La hermenéutica tiene un aspecto *phronético*, es decir, de búsqueda de la deliberación más prudente en sentido aristotélico. En este sentido, la finalidad de la hermenéutica es elegir la mejor interpretación posible (Beuchot, 2008). Para ello, se apoya en la semiótica de Charles Sanders Pierce (1974), quien comenta que

el signo es la mediación para representar cualquier realidad susceptible de ser interpretada.

Al transitar por este camino de utilizar la semiótica como mediación para representar la realidad a interpretar se procuran tres modos de sutileza: la emergencia del signo representante mediante la *subtilitas implicandi*, la relación entre el signo y sus referentes a través de la *subtilitas explicandi* y la interpretación del signo desde su aplicación en una comunidad de interpretantes por medio de la *subtilitas aplicandi* (Beuchot, 2009).

La *subtilitas implicandi* corresponde al momento sintáctico mediante el cual se establecen, de manera abductiva, relaciones de implicación entre los signos, a partir de un marco categorial concreto para nombrar de la mejor manera posible la realidad, por lo que se puede hablar de una *phrónesis sintáctica*.

En este momento, se constituye el significante o el interpretante. Un interpretante o significante

es aquello con lo que el intérprete interpreta el signo, por ejemplo, una imagen o una idea. Y es que el interpretante puede ser un concepto, una acción o incluso un hábito que se produce en el intérprete como reacción o respuesta al signo, e indica que se ha comprendido.

(Beuchot, 2015, p. 46)

| 7

En la *subtilitas explicandi* se aborda el significado, es decir, la relación entre el signo interpretante con la realidad a interpretar. Es el momento semántico en donde se establecen relaciones de correspondencia entre los signos y la realidad a interpretar. La referencia emerge en que los significados encontrados en los procesos de indagación de la realidad sean mediante la observación, la narración, la investigación documental, la investigación acción o cualquier otra forma de abordar la realidad (Beuchot, 2015).

La *subtilitas aplicandi* es el momento pragmático que va en busca de la significación, esto es, del uso y aplicación del significante en un contexto histórico cultural determinado (Nadal, 2018).

En la búsqueda de la mejor interpretación posible como resultado, la hermenéutica analógica ofrece juicios abductivos. La abducción es una forma de argumentación que tiene como propósito la innovación y la explicación, para combinar el razonamiento lógico con la imaginación (Rivadulla, 2024). A diferencia de la deducción, la abducción no proporciona conclusiones definitivas, sino que introduce hipótesis explicativas que tendrán que ser contrastadas (Beuchot, 2009).

En el presente escrito se pretende establecer, de manera abductiva, un marco conceptual tomado de referentes teóricos relacionados con el análisis crítico del discurso, la construcción de la identidad mediante las interacciones discursivas en el escenario educativo y su concreción ante los retos que enfrenta el docente en el contexto actual, particularmente en las universidades de orientación lasallista. El resultado deriva en la emisión de juicios abductivos los cuales tendrán que ser contrastados con datos recuperados de estudios de campo, lo que no corresponde al presente escrito.

## **Significante: el discurso de los docentes y la construcción de la identidad**

A partir de las relaciones de implicación encontradas en el análisis teórico, se presentan los significantes vinculados al discurso y a la construcción de la identidad.

### **El discurso como objeto de estudio**

El discurso se define en términos generales como “lenguaje en uso” y el análisis crítico del discurso es el estudio de la manera como la lengua en uso se ve afectada

8 | por el contexto de su uso (van Dijk, 2017). En el aula, el contexto puede variar desde la conversación dentro de una lección, hasta toda la vida de socialización de un estudiante y la historia de la institución escolar. El análisis del discurso en el aula se convierte en un análisis crítico del discurso cuando los investigadores toman en consideración los efectos de contextos tan variables en su análisis.

En el discurso, se incorpora el repertorio comunicativo, entendido como el conjunto de formas en que los individuos utilizan el lenguaje y otros medios de comunicación, como gestos, vestimenta, postura, accesorios, entre otros, para funcionar eficazmente en las múltiples comunidades en las que participan (Rymes, 2010).

El discurso forma parte de la vida social y, al mismo tiempo, es un instrumento que la recrea. A través del análisis crítico del discurso, se propicia el análisis de aspectos lingüísticos, discursivos y semióticos de los procesos sociales, dando cuenta de la manera como es determinado por las micro y macro estructuras (Moreno, 2016).

Mediante el análisis crítico del discurso, se puede entender la forma como se construyen las prácticas y los discursos educativos, así como las relaciones de poder que se presentan en diversas instancias educativas.

El discurso es un medio privilegiado para indagar en los procesos de comunicación en donde hay relaciones de negociación y procesos de construcción de conocimientos, lo cual permite visibilizar los instrumentos de mediación semiótica utilizados en el aula. La toma de conciencia del uso de estos instrumentos de mediación por parte de los docentes permite la relación entre los diversos tipos de discurso y las formas de participación propiciadas, así como los diversos modos de construcción del conocimiento (Prados & Cubero, 2005).

El análisis del discurso, además, es un proceso interactivo de práctica reflexiva, ya sea como investigador, como docente o ambos. Los conocimientos adquiridos a partir del análisis del discurso en el aula son propicios para mejorar la comprensión mutua entre profesores y estudiantes. Estudiar cuidadosamente la interacción en el aula y reorganizar la conversación en consecuencia puede conducir a interacciones más productivas e inclusivas, relaciones que, probablemente, contribuyan al éxito de los estudiantes (Rymes, 2016).

En este análisis, existen algunos beneficios tanto para la investigación como para la reflexividad en la práctica docente. Uno es la comprensión, en general, de las diferencias de comunicación entre los grupos sociales; el otro es la preparación de los profesores para estudiar los patrones de discurso localizados y en constante cambio específicos de sus propias aulas.

El análisis del discurso en el aula habilita a los docentes para comprender los repertorios comunicativos únicos e individuales de todos los estudiantes en su salón de clases y, como tal, facilitar un habla y un aprendizaje inclusivo en el aula (Rymes, 2016).

Una vez que se es más consciente de cómo el contexto afecta al discurso es posible trabajar para cambiar aquellas características del habla que pueden estar inhibiendo la participación plena de todos los estudiantes en un entorno escolarizado (Rymes, 2016).

## La construcción de la subjetividad

La relación entre el discurso y la identidad es una paradoja: si bien un repertorio comunicativo es único para cada individuo, la “identidad” de un individuo, construida a través de interacciones con otros, es un *fenómeno esencialmente social*, ya que la identidad de cada quien, o el tipo de persona que cada quien parece ser, se construye en la manera de presentarse ante los otros y ser percibido por los otros (Rymes, 2016).

En el contexto de la interacción social, la identidad se puede entender como la manera de presentarse a sí mismo ante los demás, la cual no es fija, sino que se

construye a través de su representación ante los demás, mediante la dramatización de un personaje. En esta interacción, la comunicación verbal se compone de dos elementos: la *expresión que da*, compuesta de símbolos verbales mediante las que da una representación de sí mismo, y la *expresión que emana*, la cual consiste en la interpretación que los otros le otorgan al actor como sintomáticas de su función (Goffman, 1981).

Por medio del discurso, el docente ejerce actos de reafirmación de su función, modela un hacer y verifica relaciones de poder, de representar al otro. En su discurso instruccional, se evidencia cómo se mira a sí mismo.

Los lenguajes y discursos presentes en la práctica de los docentes en el aula contribuyen a la construcción de su identidad, a partir de la percepción de su rol profesional y social, su relación con los estudiantes y su lugar dentro de la institución educativa.

Mediante el análisis crítico del discurso, es posible reflexionar sobre los discursos utilizados por los docentes y en la manera en la que emergen de su propia subjetividad, en donde se reflejan creencias, valores, expectativas y su apropiación de los discursos dominantes.

## Significado: la correspondencia con los referentes teóricos

10 |

Las formas como es utilizado el lenguaje en las aulas permiten observar patrones distintivos, a partir de los cuales es posible hablar de un “discurso instruccional”. La reflexión de la vitalidad de los actos del habla del docente es propicia para favorecer el asertividad de los mensajes emitidos en el aula (Linares *et al.*, 2023).

El análisis en un sentido crítico del discurso da cuenta de la presencia de ideologías, relaciones de poder, con el fin de conectar el discurso con la estructura social; analizar los aspectos discursivos, lingüísticos y de significado, y reconocer el discurso como práctica sociohistórica, el cual está influenciado tanto por micro como por macro estructuras (Moreno, 2016).

A este respecto, comenta van Dijk (1999)

El análisis crítico del discurso es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político. [p. 23]

Así, el discurso es un medio para legitimar o cuestionar relaciones de poder e ideologías, siento explícitas o implícitas según el contextos. Mediante este análisis,

es posible identificar sesgos ideológicos y la forma de reafirmar y reconocer las particularidades culturales de los estudiantes.

Con la comprensión de la producción discursiva en la intercomunicación del ámbito de la conciencia y el sujeto (Bernstein & Díaz, 1985) y la subjetividad que la misma involucra (Foucault, 1972, citado por Bernstein & Díaz, 1985), se busca aproximar el discurso al entendimiento de la persona a través de análisis estructurales, de los cuales se encuentra la estructura de superficie, para relacionar en tiempo y espacio las secuencias de oraciones en consideraciones fonológicas y de sintaxis.

En este sentido, docente y estudiantes intercambian roles de expresión en la amplia acción comunicativa en aulas, teniendo un proceso lógico productivo e interpretativo del discurso como una forma de estructuración del pensamiento bajo modelos mentales (van Dijk, 1980), establecido a nivel de análisis semántico textual (coherencia lineal) y semántico cognitivo (marcos de conocimiento).

El primero consigna un análisis pragmático del estudio semántico del discurso: las palabras del discurso expresan en la continua intercomunicación entre el docente y el estudiante. Para ello, se contemplan fenómenos semánticos como la pronominalización, la concordancia de los tiempos verbales, la organización tema–rema, el uso de conectores y cuantificadores, así como la extensión del discurso. Asimismo, se considera la carga semántica manifestada en la gramática del discurso, que involucra la referencia semántica, el valor de verdad, la intencionalidad, la condición explícita, la continuidad y la relación entre los hechos.

Toda expresión en las aulas posee un propósito bajo el tema respectivo, la coherencia es denotada en sus componentes estructurales hasta las superestructuras, con el fin de vincular jerarquías en las expresiones y secuencias generales de las manifestaciones verbales; en este sentido, se aplican las macrorreglas en la búsqueda de comprender el discurso en el aula (van Dijk, 1996).

Existe una producción del discurso y el docente es un reproductor, no de manera mecánica, sino desde las realidades que acontecen en el aula que él constituye o recontextualiza. El sujeto (docente) atraviesa un orden discursivo en el que está ubicado y reproduce (Bernstein & Díaz, 1985). Para Foucault el discurso “no es el lugar donde la subjetividad pura surge; es un espacio de posiciones y de funciones diferenciadas para los sujetos” (Foucault, 1972, citado por Bernstein & Díaz, 1985, p. 5). En este sentido, para Bernstein la función del docente es la recontextualización del discurso.

Dicho esto, el discurso puede considerarse como una categoría autónoma en relación con la conciencia de los sujetos, en donde cada proceso discursivo, más

que una realización simple del lenguaje, es el producto de una red compleja de relaciones sociales.

El discurso pedagógico, compuesto por el discurso instruccional y el discurso regulativo, determina la organización del tiempo, el espacio, la selección de contenidos y la práctica pedagógica en la escuela, reproduciendo así la distribución de poder y los principios de control que caracterizan a la sociedad. Sin embargo, la práctica pedagógica de los docentes no es una simple reproducción mecánica del discurso pedagógico, puesto que existe un margen de variación en la forma en que los docentes interpretan y aplican las reglas de este discurso, para propiciar tensiones y contradicciones en la práctica educativa (Bernstein, 1990).

Por lo tanto, habitualmente el discurso de los docentes se encuentra en un punto intermedio entre imposiciones externas de un orden dominante y la búsqueda de alternativas, atendiendo a los diversos contextos en los cuales los docentes concretizan sus acciones educativas.

En este sentido, los aportes de Hugo Zemelman (2007) permiten indagar en las potencialidades del discurso para suscitar nuevas realidades. Lo *inédito viable* se refiere a la articulación entre la potencialidad inherente a la realidad y la capacidad del sujeto de reconocer y activar dicha potencialidad a través de la construcción de sentido. El lenguaje puede cumplir una función potenciadora al permitir construcciones de sentidos inéditos que abran horizontes de posibilidades (Zemelman, 2007).

Pensar en la subjetividad de los docentes universitarios, develada a través de sus discursos, requiere una mirada crítica, concibiéndolo como un sujeto que hace parte de la construcción de realidad y del conocimiento; tal como lo expresa Zemelman (2002), la relación del sujeto con su exterioridad incluye la dimensión tanto del *en*, como es la determinación de objetos, como del *ante*, que expresa su objetivación como resultado de su reflexión-autorreflexión, lo cual lo involucra en la construcción del conocimiento, siendo un sujeto en el mundo, y no fuera de este, capaz de reconocer su mirada en los procesos de los que hace parte.

La subjetividad docente se determina desde una situación histórica que no puede ser confundida desde la lógica de acotamiento de una objetividad, para Zemelman (2002) esto implica develar la imposición discursiva que oculta otras visiones de mundo que pueden emerger en las perspectivas de diferentes actores sociales. De esta manera, la historia puede emerger como un momento que conjuga potencialidades múltiples cuando no se restringe a determinados parámetros.

El aspecto más importante desde la perspectiva zemelmaniana es la dinámica entre subjetividad e historia, pues es la base de la capacidad para re-actuar ante circunstancias y ser, o no, autónomo. Es la inclusión de la conciencia histórica como potenciadora del sujeto, una conciencia capaz hacer emergir un sujeto crítico que construye nuevas redes de categorías para organizar la relación del sujeto con la historia y, así, facilitar el movimiento del pensamiento que es correlativo con el movimiento de la realidad (Zemelman, 2007).

Se trata, pues, de un sujeto que se reconoce como autor principal de su discurso y no un discurso que hable por el sujeto, sin conciencia del lugar y de la historicidad desde donde habla; es un acto de conciencia sobre el movimiento. La potenciación reconoce su fundamento en la realidad, pero orientada no al producto del movimiento, sino a su dinámica constitutiva (Zemelman, 2007).

Es así como el desafío reside en saber resolver la tensión entre el movimiento de múltiples direcciones y los requerimientos de orden de la sociedad. El movimiento de la sociedad es el movimiento de los sujetos, lo que obliga a pensar en la historicidad de cualquier estructura, asociada a tal movimiento, para no reducir aquélla a un simple recorte temporal de la realidad.

Bajo esta lógica, el problema es resolver la relación entre el sujeto y discurso (Zemelman, 2011), al superar la visión del discurso sin sujeto e incorporar al sujeto en el discurso como constructor de su mundo en su realidad, con el fin de trabajar siempre desde la conciencia histórica. Desde la problemática anterior, se plantea que uno de los principales desafíos es pensar en movimiento, lo que no debe ser abordado sin desarrollar la capacidad de asumir la historicidad en la propia subjetividad del sujeto.

Si se ha de construir nuevos horizontes, se han de construir juntos, razón por la cual la intersubjetividad es la interacción entre los sujetos que configura la experiencia y el conocimiento. La intersubjetividad solo se comprende a partir de la subjetividad, dado que la relación entre los sujetos se basa en la comprensión de la individualidad y la autorreferencia de cada sujeto. Así, permite indagar en la manera como los sujetos interactúan y construyen su mundo. Por su lado, la fusión de horizontes es la comprensión del mundo que se alcanza mediante dos perspectivas o más, sea entre dos sujetos o entre los sujetos y su historicidad (Gadamer, 1998).

## Significación: discurso, significación y el escenario educativo actual

En el momento pragmático del análisis, se presentan las relaciones de aplicación del discurso en los contextos donde se enfrenta el docente en el escenario educativo actual. Se abducen algunos nodos problemáticos y situaciones en las que se refrenda el análisis crítico del discurso, como herramienta tanto de investigación como de introspección.

Diversos actos del habla por parte de los docentes propician diversas disposiciones para el aprendizaje por parte de los estudiantes. Un estudio identifica cinco tipos de actos del habla presentados en el salón de clases: directivos, asertivos, compromisarios, expresivos y declarativos (Zamora, 2021).

En el discurso instruccional, no se puede prescindir de los actos directivos, compuesto de preguntas totales, parciales y/o retóricas, además de solicitudes, orientaciones y órdenes. A su vez, el discurso asertivo está orientado a la reafirmación de las acciones de los estudiantes. Por un lado, los actos compromisarios expresan el compromiso en una acción futura, mientras que, por otro, los actos expresivos, mediante felicitaciones, muestras de agradecimiento o condolencias, manifiestan emociones y actitudes psicológicas. Por último, los actos declarativos se llevan a cabo en contextos institucionalizados o ritualizados, como decretos, acuerdos o asignaciones (Zamora, 2021).

No obstante, el exceso de actos directivos por sobre el resto de los actos del habla manifiesta un discurso unidireccional percibido como autoritario. Un discurso de orientación bidireccional mantiene un equilibrio entre los diversos actos del habla. Además, el estudio mencionado recupera algunos vicios en la interacción entre los docentes y los estudiantes, como el uso de amenazas y la ironía en los actos directivos y compromisarios (Zamora, 2021).

La evaluación es un ámbito sensible para la generación de relaciones de poder y dominación por parte de los docentes con repercusiones nocivas para los estudiantes. Estas relaciones se pueden estructurar en cuatro dimensiones principales: intimidación, frustración, control mental y manipulación (Flores *et al.*, 2022).

La intimidación se compone de frases amenazantes y advertencias atemorizantes en el contexto del aula; la frustración es el resultado emocional como reflejo ante expectativas coartadas por parte de los docentes hacia los estudiantes; el control mental deriva en imposiciones ideológicas y teóricas, y la manipulación se manifiesta en la sugerión, persuasión o inducción para que los estudiantes actúen bajo las predisposiciones arbitrarias de los docentes (Flores *et al.*, 2022).

Por otro lado, es posible que el vínculo entre docentes y estudiantes se comprometa por prescripciones institucionales, como son el exceso de burocratización, la priorización del cumplimiento de indicadores, la rigidez de los programas académicos, entre otros (Albornoz *et al.*, 2017).

Algunas dinámicas institucionales pueden propiciar impactos severos en la subjetividad del docente, la cual genera crisis de inestabilidad y desorientación, debido a la mercantilización de la educación y la transformación de la universidad en una organización empresarial. Esto tiene un impacto directo en los docentes una sensación de desconexión entre la teoría y la práctica, además de una percepción de una poca valoración del trabajo docente dentro de la institución (Martínez *et al.*, 2009).

Por ello, que la subjetividad docente es un factor clave para la apertura de espacios de reflexión, orientados al análisis crítico de su trabajo, puesto que la pérdida de autonomía y la alteración de los objetivos de las instituciones de educación superior repercuten de manera desfavorable en la construcción de la identidad de los docentes (Martínez *et al.*, 2009).

Una realidad que demanda nuevas prácticas discursivas, y ante las cuales los docentes no están del todo preparados, son las diversas formas de violencia simbólica y psicológica mediante la reproducción de estereotipos culturales, raciales, sociales y de género (Zambrano *et al.*, 2017; Chavarin, 2022). La visibilización de estas realidades emergentes, al menos en lo discursivo, demandan un mayor cuidado del uso del lenguaje en la universidad del siglo XXI, desde la búsqueda de una mayor convivencia armónica hasta la precaución por las implicaciones legales de los usos del habla susceptibles de ser denunciados previos a una sanción enunciada desde diversos niveles de reglamentación. Ante la vulnerabilidad y la posible exclusión del docente en estos procesos, la recuperación del discurso docente se vuelve una tarea crucial.

Además, las nuevas demandas discursivas no están exentas de tensiones ideológicas que dificultan su apropiación e implementación en las instituciones. Tensiones entre confrontaciones, des prestigio, resistencias pueden polarizar la convivencia en las instituciones sin herramientas discursivas mediadores en el diálogo interinstitucional y al interior de las aulas (Guerrero, 2021).

Otro ámbito de tensión en el aula es la oscilación en la formalidad del discurso académico supuesto y la coloquialidad en aras de la cercanía y la búsqueda de una mayor comprensión del discurso por parte de los estudiantes. En un estudio en el que se encuestó a 255 estudiantes, se relacionó la coloquialidad del discurso docente con una mayor cercanía e interactividad, una menor monotonía y una mayor facilidad para ser entendibles (García & Checa, 2022).

En relación con los riesgos de la disminución de la formalidad del discurso del docente en el aula, de acuerdo con la percepción de los estudiantes recuperada en este estudio, no se compromete la autoridad del docente con el uso del lenguaje coloquial. Sin embargo, el estudio previene de algunos riesgos en su uso que pueden incidir en una percepción negativa por parte de los estudiantes en la impresión de la improvisación del docente por la monotonía a la que se tiende en el lenguaje coloquial y el riesgo de la percepción de la ausencia de profesionalidad al considerar como faltas de respeto algunas expresiones coloquiales según el contexto académico, social y cultural (García & Checa, 2022).

En este sentido, el análisis del discurso es favorable para la coloquialidad propicia a la cercanía y la vigilancia de los factores de riesgo en estas formas de uso del lenguaje. Esta cercanía que alimenta el sentido del ser docente puede ser un ámbito problemático sin una vigilancia adecuada de su discurso.

## **Significación lasallista: el discurso del docente y el humanismo solidario**

En la Declaración de la Misión Educativa Lasallista, haciendo eco de la tradición lasallista en su apuesta por el ser humano, refrenda su compromiso en la educación de un modelo cristiano de vida.

16 |

En síntesis, los procesos educativos lasallistas forman seres humanos para vivir estilos de vida alternativos a las lógicas de la dominación, del consumo desmedido y depredador, del irrespeto por la vida, de la ambición y del egoísmo destructor. Estos estilos irán propiciando transformaciones culturales que generen otras lógicas sociales, “un nuevo comienzo” como dice el papa Francisco. (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2020, p. 100)

Estos procesos formativos se realizan desde lo cotidiano, lo que se entiende de manera genérica desde lo inmediato hasta la historia. Por tal motivo, el fin de esta vertiente pedagógica es la formación de personas para la transformación histórica. Se forma con instrumentos materiales, simbólicos y relacionales al servicio de la vida humana (Primero, 2002).

La misión educativa lasallista no consiste en sostener escuelas, sino en llevar una respuesta educativa deshumanizadora a las fronteras de la deshumanización.

Nuestro compromiso con lo profundamente humano y con una educación coherente con la realidad, nos obliga a superar la tentación de crear o mantener escuelas y universidades exitosas en sociedades fracasadas o incluso inviables sea por el desconocimiento práctico de los derechos humanos o la inequidad insopportable; o bien, escuelas y universidades fraca-

sadas por su incapacidad de actualizarse y responder a sociedades que se transforman y mundos que evolucionan. La propuesta lasallista, animada por la fe, la esperanza, el celo ardiente, trasciende la tentación de la autorreferencialidad y se compromete con las causas de la humanidad y los llamados permanentes de la Iglesia que convoca al mundo y a los hombres y mujeres de buena voluntad. (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2020, p. 102)

En la declaración, se descubren algunas necesidades de humanización vigentes en la actualidad: el surgimiento de nuevas pobrezas; el aislamiento suscitado por la tecnología; los avances científicos y tecnológicos carentes de una orientación ética, formas mercantiles e instrumentales de concebir a la educación; el consumo desmedido; el agotamiento de recursos naturales, e incluso una posible educación deshumanizante, ya sea por ser excluyente o carente de diálogo.

Así como el humanismo lasallista surge a partir del reconocimiento de las condiciones de deshumanización de los hijos de los artesanos y de los campesinos, hoy permanece la llamada a responder a las situaciones de deshumanización del presente. Ante estos escenarios, urge una propuesta educativa alternativa. Desde esta finalidad, la declaración apuesta a una “pedagogía de la fraternidad”, sostenida en la calidad de las relaciones como primer criterio a considerar en la humanización de la relación educativa. Como lo afirma la declaración

| 17

La fraternidad humaniza la educación, porque ayuda a interrelacionar a las diferentes generaciones, globaliza la esperanza, y crea conciencia de responsabilidad por el cuidado de las personas, de la naturaleza, de la vida en el planeta y de la sostenibilidad del desarrollo. Fraternidad que se realiza en el amor civil y político, que frena la degradación moral, compromete con el bien común, y aísla de cualquier cultura nociva. (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2020, p. 93)

Esta pedagogía de la fraternidad reconoce la horizontalidad en las relaciones humanas desde el concepto de comunidad educativa, en donde la declaración identifica la voz de los docentes copartícipes de la Misión Educativa de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Este modelo de comunidad, más que discurso, es una condición para responder a las necesidades educativas emergentes. Este modelo horizontal, dinámico y continuo ha estado presente desde el surgimiento de la primera guía de las escuelas cristianas, así como en sus continuas modificaciones a lo largo de la historia.

Otro rasgo esencial de la pedagogía de la fraternidad es la proximidad y calidez en las relaciones interpersonales, como condición evangélica para la praxis de un modo de convivencia alternativo, siendo la educación una anticipación de un

futuro humanizante, ya que la mejor manera de constituir una pedagogía de la esperanza es la anticipación del tipo de humanidad a la que anhelamos en las interacciones del presente.

Esta cercanía es icónica, es decir, el maestro como ícono modela un tipo de relaciones y una forma de ser, produciendo y reproduciendo un *ethos propicio* para la convivencia fraternal y solidaria en los diversos contextos educativos (Beuchot, 2021).

La pedagogía de la fraternidad comienza con una generación de iniciativas de solidaridad que considera las implicaciones cognitivas y emocionales que configuran a la educación siendo un ejercicio sentipensante de apropiación de la realidad (Beuchot & Primero, 2012).

Esta pedagogía es fundamentalmente icónica. El ícono es un signo analógico que establece semejanzas con su significado y diferencias con las diversas culturas o contextos que lo asumen (Beuchot, 2021). Además, es dialógica porque el humanismo solidario establece semejanzas en los diversos contextos en donde se desarrollan las acciones educativas y elementos comunes en sus fines y visiones humanistas para orientar su quehacer.

Pero esta pedagogía es icónica, gracias a que el docente se constituye como ícono, es decir, es quien modela los conocimientos, actitudes, valores, virtudes a formar en los estudiantes no de manera vertical, sino desde una dinámica horizontal dialógica (Freire, 1994), de tal manera que el acontecimiento educativo forma un *ethos*, entendido como una manera de ser y estar en la realidad derivadas de las dinámicas que se reproducen (Beuchot & Blanco, 2014).

En el transcurso de la pandemia, este carácter icónico del docente ha sido en mayor medida manifiesto debido a que ha sido el actor institucional con mayor presencia para los estudiantes. Si bien la educación es un ecosistema, que involucra una serie de condiciones estructurales, de espacios y de recursos para su realización (Hodges *et al.*, 2020), ante el distanciamiento, la educación se ha llevado cara a cara con el docente.

Una planeación educativa humanista no puede prescindir del docente en la toma de decisiones respecto al caminar de la educación, siendo el principal protagonista de los procesos educativos durante la pandemia. Por ello, es un tiempo propicio de reconocer y humanizar su labor, como se lee a continuación.

El trabajo de los docentes implica una enorme responsabilidad y, como tal, debe ser responsable ante la sociedad y, sobre todo, ante el futuro. Para ello, deben sentirse seguros para trabajar en un entorno de apertura y confianza, y libres para promover nuevas formas de pensar y pertenecer al mundo, algo que está en contra de algunas formas recientes de

responsabilidad basadas en un excesivo gerencialismo y corporativismo que socava su trabajo en lugar de apoyarlo. (Unesco, 2022, p. 103)

Desde el origen de la obra lasallista, la Salle estaba muy consciente de que su propuesta educativa no podía tener los frutos esperados sin la debida humanización de sus maestros desde su contexto espacio-temporal acorde a la cultura de su época.

Una pedagogía de la fraternidad debe ser congruente con un acompañamiento fraternal del docente, en solidaridad con sus luchas y esperanzas, con sus necesidades formativa y sus posibilidades, para operar, en sus contenidos y dinámicas, la concreción del humanismo solidario presente en el diálogo entre la ciencia y las realidades humanas vigentes.

De esta manera, la respuesta a la pregunta ¿cómo propiciar el humanismo en la práctica docente? Depende de la respuesta a la pregunta siguiente: ¿cómo se humaniza el acompañamiento al docente en su quehacer? ¿Qué condiciones favorecen su quehacer? ¿De qué manera se propicia que las comunidades educativas sean horizontales, participativas, que propicien tomas de decisiones informadas, para recuperar la voz de los docentes, principales actores institucionales de la educación en el contexto actual y en los procesos de imaginación del futuro? Así, la humanización del discurso de las instituciones educativas va acompañada de la humanización y significación del discurso del docente.

| 19

## Conclusión

El análisis crítico del discurso no solo es una herramienta de investigación, es favorable para la reflexión del discurso del docente en donde se manifiesta su propia percepción, su posición ante los conocimientos que transmite, las prácticas de negociación de contenidos y formas de transmisión con los estudiantes, la afinidad o distanciamiento con las orientaciones institucionales, su vinculación con el entorno, entre otros.

Estos elementos se recuperan mediante las formas discursivas verbales y no verbales, la horizontalidad o la verticalidad en el diálogo, las expectativas implícitas en el discurso y las formas de retroalimentación de las interacciones de los docentes. Desde la subjetividad, se constituye lo inédito viable en la construcción de futuros a partir de una praxis transformadora en la dirección del discurso; así, es posible advertir miradas y apropiaciones que reflejan caminos en lo educativo.

## Referencias

- Albornoz, N., Cornejo, R., & Assaél, J. (2017). Structural Conditions of the Teacher-Student Relationship: An Analysis of Teachers' Discourses in the Current Context of Educational Reform in Chile. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 18(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-18.3.2632>
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. El Roure Editorial.
- Bernstein, B., & Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, (15). <https://doi.org/10.17227/01203916.5120>
- Beuchot, M. (2006). Hermenéutica, analogicidad y educación. En L. Primero & M. Beuchot, *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano* (pp. 13-24). Primero Editores.
- Beuchot, M. (2009). *Tratado de hermenéutica analógica, hacia un nuevo modelo de interpretación* (4.<sup>a</sup> ed.). Itaca.
- Beuchot, M. (2021). *Elementos de hermenéutica analógica*. Publicar al Sur; Universidad La Salle Noroeste. <https://publicaralsur.com/download/2949/?tmstv=1675179369>
- 20 | Beuchot, M., & Blanco, R. (2014). Cuidado de sí y dirección espiritual. Foucault y los moralistas casuistas. *Fermentario*, 1(8), 1-15. <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/150>
- Beuchot, M., & Primero, L. (2012). *Perfil de la nueva epistemología*. Publicaciones Académicas CAPUB.
- Beuchot, M. (2008). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. Fondo de Cultura Económica.
- Beuchot, M. (2015). *Teoría semiótica*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Chavarin, E. (2022). Hablemos de violencia docente. Narrativas estudiantiles. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 5989-6007. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i6.3854](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3854)
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2022). *Panorama social de América Latina y el Caribe. La transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/3ca376cf-edd4-4815-b392-b2a1f80ae05a/content>

- Flores, D., Díaz, N., & Moncada, J. (2022). El discurso formativo-punitivo del profesor universitario: relaciones de poder en la evaluación de estudiantes en formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 48(3), 305-320. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000300305>
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. Tavistock Publications.
- Freire, P. (1994). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gadamer, H.-G. (1998). *El giro hermenéutico*. Cátedra.
- Gadamer, H.-G. (2005). *Verdad y método*. Sigueme.
- García, J., & Checa, I. (2022). Coloquialidad en el aula y percepción del estilo de enseñanza del docente universitario: varios estudios de caso. *Oralia: Análisis del Discurso Oral*, 25(1), 35-56. <https://doi.org/10.25115/oralia.v25i1.8386>
- Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu editores.
- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* Herder.
- Guerrero, S. (2021). El lenguaje inclusivo en la universidad española: la reproducción del enfrentamiento mediático. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 88, 15-29. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.78294>
- Hermanos de las Escuelas Cristianas. (2020). *Declaración sobre la misión educativa lasallista,. Desafíos, convicciones y esperanzas*. Casa Generalicia-Roma: Sigmum Fidei. [https://www.lasalle.org/wp-content/uploads/2020/07/La\\_Declaracio%CC%81n\\_ES\\_RELAL\\_web.pdf](https://www.lasalle.org/wp-content/uploads/2020/07/La_Declaracio%CC%81n_ES_RELAL_web.pdf)
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (27 de marzo del 2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Linares, C., Cervera, L., & Quiñones, A. (2023). Actos de habla frecuentes en el discurso docente. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(31), 2358-2366. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.668>
- Martínez, D., Amieva, R., Gretter, S., Lagatta, S., & Vai, D. (2009). Subjetividad y trabajo docente en la universidad. *Fundamentos en Humanidades*, 10(20), 135-160.
- Mateus, J., Andrada, P., González-Cabrera, C., Ugalde, C., & Novomisky, S. (2022). Perspectivas docentes para una agenda crítica en educación mediática

post COVID-19. Estudio comparativo en Latinoamérica. *Comunicar*, 30(70). <https://doi.org/10.3916/C70-2022-01>

Moreno, E. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. *Zona Próxima*, (25), 129-148. <https://doi.org/10.14482/zp.25.9799>

Nadal, J. (2018). Hermenética, pragmática y análisis del discurso. En M. Beuchot & A. Vital, *Manual de hermenéutica* (pp. 201-219). Universidad Nacional Autónoma de México.

Nadal, J. (2018). Herméutica, pragmática y análisis del discurso. En M. Beuchot & A. Vital, *Manual de hermenéutica* (pp. 201-218). UNAM; Instituto de Investigaciones Filológicas.

O'Hara, G. (5 de abril del 2024). It's Not Your Fault That Academic Life is Getting Harder by Glen O'Hara. *Voices of academia. Improving mental health and wellness in academia by giving you a voice*. [https://voicesofacademia.com/2024/04/05/its-not-your-fault-that-academic-life-is-getting-harder-by-glen-ohara/?fbclid=IwY2xjawFCEvhleHRuA2FlbQIxMQA-BHU6vMAPgEmnfqWlcr2UUf9NKQLb0EsBP7y8L2Mxh929pywS82-QIsFuZ5w\\_aem\\_9hQiNlSHDeOgm7INOaR9tw&sfnsn=scwspwa](https://voicesofacademia.com/2024/04/05/its-not-your-fault-that-academic-life-is-getting-harder-by-glen-ohara/?fbclid=IwY2xjawFCEvhleHRuA2FlbQIxMQA-BHU6vMAPgEmnfqWlcr2UUf9NKQLb0EsBP7y8L2Mxh929pywS82-QIsFuZ5w_aem_9hQiNlSHDeOgm7INOaR9tw&sfnsn=scwspwa)

22 | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>

Pierce, C. (1974). *La ciencia de la semiótica*. Ediciones Nueva Visión.

Prados, M., & Cubero, R. (2005). Construcción del conocimiento y discurso educativo. Una aproximación al discurso de profesores y alumnos en la universidad. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23(1), 141-153. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1247>

Primero, L. (2002). *Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano*. Primero Editores.

Rivadulla, A. (2024). Formas de argumentación en ciencia. Conjeturas y tanteos, abducción y preducción. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, (2), 62-74. <http://doi.org/10.15366/ria2024.m2.005>

Rymes, B. (2016). *Classroom discourse analysis: a tool for critical reflection* (2.<sup>a</sup> ed.). Routledge.

van Dijk, T. (1980). *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429025532>

- van Dijk, T. (1996). *Estructura y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso* (10.<sup>a</sup> ed.). Siglo XXI editores.
- van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, (186), 23-36.  
<https://epistemologiasdesdeelsur.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/el-anc3alisis-crc3aditico-del-discurso.pdf>
- van Dijk, T. (2017). Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 203-222. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>
- Zabalza, M. (2021). Ser profesor/a universitario en el siglo XXI: nuevos compromisos de la profesión docente. En A. Rivera, *Reconstruyendo la educación superior a partir de la pandemia por COVID-19* (pp. 11-31). Parmenia.
- Zambrano, C., Perugache, A., & Figueroa, J. (2017). Manifestaciones de la violencia basada en género en docentes universitarios. *Psicogente*, 20(37).  
<https://doi.org/10.17081/psico.20.37.2424>
- Zamora, Z. (2021). Los actos de habla en el discurso docente. *Revista Científica Estelí*, 10(40), 64-80. <https://doi.org/10.5377/farem.v10i40.13045>
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia: un modo de construir conocimiento*. Anthropos.
- Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Anthropos.
- Zemelman, H. (2011). *Horizontes de la razón III: el orden del movimiento*. Anthropos.