

Convergencia de las prácticas discursivas y las prácticas pedagógicas en la formación docente

Convergence of discursive practices and pedagogical practices in teacher training



David Alberto Londoño Vásquez^{1*}, Yulieth Rivas Campo²

¹Institución Universitaria de Envigado, Antioquia, Colombia

²Universidad de San Buenaventura-Cali, Santiago de Cali, Colombia

OPEN ACCESS

EDITADO POR
Mardel Morales-García
Universidad Peruana Unión,
Lima, Perú

*CORRESPONDENCIA

David Alberto Londoño Vásquez
✉ dalondono@correo.iue.edu.co

RECIBIDO 16 Octubre 2023
ACEPTADO 28 Febrero 2024
PUBLICADO 09 Abril 2024

CITACIÓN

Londoño Vásquez, D. A. & Rivas Campo, Y. (2024). Convergencia de las prácticas discursivas y las prácticas pedagógicas en la formación docente. *Apt. Univ.*, 14(1), <https://doi.org/10.17162/au.v14i1.1585>.
ISSN. 2304-0335
doi: <https://doi.org/10.17162/au.v14i1.1585>

COPYRIGHT

© 2024 Este es un artículo escrito por Londoño y Rivas, presentado para su posible publicación de acceso abierto bajo la licencia Creative Commons Attribution (CC BY) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). La licencia CC BY permite el uso, distribución y reproducción del artículo en otros foros, siempre y cuando se den crédito al autor(es) original(es) y al propietario de los derechos de autor, y se cite la publicación original en esta revista, de acuerdo con la práctica académica aceptada. Cualquier uso, distribución o reproducción que no cumpla con estos términos está prohibido.

Resumen

El artículo revisa los puntos de encuentro entre las prácticas discursivas y las prácticas pedagógicas en la formación docente, la cual se deriva de un proyecto interinstitucional sobre Prácticas Discursivas sobre la Alta Dirección y los Servicios Educativos y su incidencia en las Políticas Educativas e Institucionales en Colombia y América Latina. El objetivo general de la investigación fue develar los constructos predominantes en relación con las prácticas discursivas y las categorías subyacentes en los artículos de revistas latinoamericanas indexadas en Scielo, Scopus y Web of Science, entre 2018 y 2022, en relación con el campo de la educación. Para ello, se propuso una revisión sistemática hermenéutico-comprensiva. Para la cual, se construyó una fórmula que permitió identificar los elementos selectivos necesarios para conformar el corpus; dicha fórmula fue aplicada en las bases de datos seleccionadas y se llevó a cabo una delimitación más precisa con colaboración de tres expertos a través de la herramienta Rayyan. Para la sistematización, se diseñó una matriz de múltiple-entrada. La codificación selectiva permitió obtener dos categorías: Las prácticas discursivas en constante tensión por el lenguaje, el discurso y el poder, y la formación docente como una construcción histórica, contextual y discursiva, permitiendo identificar la influencia de las perspectivas epistemológicas en su consolidación conceptual.

Palabras clave

discurso, educación, perspectivas epistemológicas, prácticas educativas, prácticas pedagógicas

Abstract

The article reviews the meeting points between discursive practices and pedagogical practices in teacher training, derived from an inter-institutional project on Discursive Practices on Senior Management and Educational Services and their impact on Educational and Institutional Policies in Colombia and Latin America. The general objective of the research was to reveal the predominant constructs concerning the discursive practices and underlying categories in the articles of Latin American journals indexed in Scielo, Scopus, and Web of Science between 2018 and 2022 in the field of education. To this end, a comprehensive hermeneutical systematic review was proposed. A formula was built to identify the selective elements necessary to make up the corpus. This formula was applied to the selected databases, and a more precise

delimitation was carried out in collaboration with three experts using the Rayyan tool. For systematization, a multiple-entry matrix was designed. Selective coding allowed us to obtain two categories: Discursive practices in constant tension due to language, discourse, and power, and teacher training as a historical, contextual, and discursive construction, allowing us to identify the influence of epistemological perspectives on its conceptual consolidation.

Keywords

Discourse, education, epistemological perspectives, educational practices, pedagogical practices.

I Introducción

La educación es un campo amplio y diverso que involucra múltiples perspectivas y enfoques. En el contexto latinoamericano, se han desarrollado diversas vías de investigación para analizar las prácticas pedagógicas (Saldarriaga y Vargas, 2015), que convergen en el abordaje de la educación como un fenómeno arraigado en la realidad y que requiere análisis, reflexión y relato crítico (Marín, et al., 2019). En el caso de los docentes, su práctica discursiva se fundamenta en su formación, que incluye perspectivas, paradigmas disciplinares (Heller, 2015) y experiencias previas (Manco, et al, 2019).

Dado lo anterior, es común que se genere un interés investigativo constante en las categorías: prácticas discursivas, formación docente y prácticas pedagógicas. Especialmente, cuando las prácticas discursivas constituyen un aspecto fundamental de la comunicación y la interacción en el contexto educativo (Londoño y Castañeda, 2011). A través del lenguaje, los docentes y estudiantes construyen significados, comparten conocimientos y establecen vínculos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Uccelli, et al., 2020). La forma en que se utilizan los discursos en el aula involucra la fundamentación de la enseñanza, la participación estudiantil y la construcción de aprendizajes (Alkhoury, et al., 2021).

La formación docente, por otro lado, juega un papel crucial en el desarrollo profesional de los educadores (Brito y Dias, 2019). La preparación de los docentes en términos de conocimientos, habilidades pedagógicas y competencias socioemocionales es fundamental para ofrecer una educación transformadora (Benitez, et al., 2018). La manera en que los docentes son formados y cómo se integra la teoría y la práctica en su preparación puede influir en sus prácticas pedagógicas y en la dinámica de interacción con los estudiantes (Darling, 2017).

En cuanto a las prácticas pedagógicas, estas son entendidas como las estrategias, enfoques y métodos utilizados por los docentes en el proceso de enseñanza (Zambrano, 2018); estas decisiones pedagógicas en el aula pueden fomentar el interés, la participación y el logro académico de los estudiantes, a partir de la selección de materiales didácticos, el diseño de actividades y la implementación de evaluaciones (Hattie, 2012).

No obstante, si bien estas categorías han sido revisadas en múltiples ocasiones de forma individual o en contextos determinados (Mahmood & Iqbal, 2018; Corrêa, et al. 2020), no se encontraron revisiones sistemáticas donde se conjuguen estas con relación al campo de la educación en las publicaciones latinoamericanas. Particularmente, cuando se observa que los puntos de encuentro entre prácticas discursivas, formación docente y prácticas pedagógicas tejen una red compleja, que gira alrededor de tendencias, desafíos y oportunidades para mejorar los procesos educativos, los cuales, al develarse, aunque fuese parcialmente, podrán ser útiles para comprender el rol de las categorías en los procesos de formación docente actual y su codependencia con las prácticas discursivas y pedagógicas.

2 Metodología

Es una investigación documental (Bernal, et al., 2015), cualitativa (Latorre et al., 2021), hermenéutico-comprensiva (Londoño, et al., 2018) derivada de la primera etapa del proyecto interinstitucional

denominado Prácticas Discursivas sobre la Alta Dirección y los Servicios Educativos y su incidencia en las Políticas Educativas e Institucionales en Colombia y América Latina, correspondiente a la categorización de los repertorios teóricos y conceptuales que soportan las propuestas de la Alta Dirección y los Servicios Educativos en varios campos del conocimiento. Por lo cual, se conformaron equipos de trabajo que se concentraron en los principales campos seleccionados, entre ellos el de la educación.

2.1 Estrategia de búsqueda y selección de estudios

Inicialmente, se definieron los parámetros de búsqueda en Scielo, Scopus y Web of Science (WoS). La fórmula se concentró en publicaciones que contaran tanto con los descriptores “prácticas”, “discursivas” y “educación”, obteniendo inicialmente 179 documentos en tres idiomas (español, inglés y portugués). Además, solo se seleccionaron artículos de investigación publicados en revistas latinoamericanas de acceso abierto, entre 2018 y 2022.

La unidad de análisis se delimitó a través de Rayyan (<https://www.rayyan.ai/>), una aplicación web colaborativa de uso libre, la cual permitió realizar procesos automatizados de eliminación de duplicados. Dos de los investigadores llevaron a cabo la revisión de los títulos y resúmenes de los 179 documentos, evaluando de manera independiente y ciega el cumplimiento de los criterios de inclusión. Posteriormente, se procedió a la lectura completa de los artículos seleccionados. Cualquier discrepancia que surgió durante este proceso fue resuelta mediante consenso, con un tercer investigador. Una vez finalizada dicha secuencia se obtuvo una unidad de 72 artículos.

Posteriormente, se diseñaron la rúbrica y el protocolo de diligenciamiento, los cuales fueron validados por expertos (dos temáticos y uno metodológico). La rúbrica permitió revisar cada artículo en tres aspectos: bibliométrico, conceptual y discursivo (Alcón y Menéndez, 2018). El protocolo de diligenciamiento permitió distribuir los 72 artículos entre los investigadores, estandarizando el proceso de evaluación y la recopilación de información (Urrea y Londoño, 2022). Mediante el uso de la rúbrica se identificaron 3 artículos que, aunque mencionaban las categorías de interés, no se ajustaban a los propósitos temáticos específicos del campo de la educación, reduciendo así la muestra a 65 artículos.

2.2 Análisis de datos

La sistematización de las 65 rúbricas se hizo a partir de una matriz de múltiple-entrada (Fusch, et al., 2018), diseñada en Excel, la cual permitió identificar las palabras claves de los artículos y su duplicidad (Tous y Mattar, 2012) para cotejarlas con los conceptos reconocidos en las rúbricas, permitiendo consolidar categorías de análisis por agrupación (Williams y Moser, 2019) con un total de 48 rúbricas, como se indica en la siguiente tabla:

Tabla 1. Consolidación de las categorías de análisis.

Categoría de Análisis Consolidada	Palabra Clave	Recurrencia de la Palabra Clave en la Unidad de Análisis
Prácticas discursivas	Discurso(s)	5
	Lenguaje	3
	Práctica(s) discursiva(s)	6
Formación docente	Docencia	3
	Formación de docente(s)	11
	Práctica(s) educativa(s)	5
Prácticas pedagógicas	Educación	4
	Enseñanza	3
	Práctica(s) pedagógica(s)	8

Luego, con el ánimo de afianzar los niveles de delimitación y de pertinencia de la unidad de análisis (Galeano, 2020), se procedió a examinar las 48 rúbricas diligenciadas bajo el marco de las tres categorías: prácticas discursivas, formación docente y prácticas pedagógicas, depurando la unidad de análisis a 39 artículos. Vale la pena mencionar que los artículos descartados, en este paso, procedió a la revisión temática y el desarrollo categorial presentes en ellos. Lo anterior permitió obtener la siguiente tabla:

Apuntes Universitarios

I **Tabla 2.** Artículos seleccionados para la unidad de análisis consolidada.

No	Nombre del Artículo	Revista	Autores	Año
1.	Educación, racismo cultural y seguridad nacional: La escuela intercultural en contextos de violencia	Revista Educação e Pesquisa (Brasil)	Lepe	2018
2.	Discurso y metáfora: dos claves para analizar el cuerpo en la escuela	Revista Cadernos CEDES (Brasil)	Southwell	2018
3.	El dispositivo involucrado en la obra de la sala de lectura en las escuelas municipales de Belém (PA): ¿hay algo desordenado?	Cadernos de Letras da UFF (Brasil)	Rodriguez y Pessoa	2018
4.	Comunicar y educar en un mundo hipermediatizado. Pautas para el diseño de narrativas multimodales	Question/Cuestión Revista científica especializada en periodismo y comunicación (Argentina)	Andrés y García	2018
5.	Constituição da docência: uma análise a partir o papel discursivo do bolsista supervisor do PIBID	Práxis Educacional (Brasil)	Souza y da Silva	2018
6.	As relações entre escola e comunidade na concepção de professores que atuam na Educação do Campo	Revista Brasileira de Educação do Campo (Brasil)	Pauletti y Wirzbicki	2018
7.	The Society of Information and Communication in Education: Speeches Configuring the Teacher for Virtual Education: Subjective and Subjectivity	Revista Científica (Colombia)	Benitez et al.	2018
8.	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 (Colombia)	Manco et al.	2019
9.	Prácticas discursivas y pedagógicas que configuran la identidad lasallista: una experiencia de aula	Revista Lasallista de Investigación (Colombia)	Benjumea y Vélez	2019
10.	A produção discursiva sobre ensino de língua portuguesa: análise de dissertações de mestrado	Revista Educação e Pesquisa (Brasil)	Eufrásio y Barzotto	2019
11.	Convertirse en docente-investigador en la formación inicial docente: una experiencia con la enseñanza del inglés a adolescentes	Revista Calidoscopio (Brasil)	Brito y Días	2019
12.	Ciencias de la educación: especificidad epistemológica, objetividad y práctica pedagógica	Revista do Centro de Educação	Devechi y Bisol	2019
13.	Escritura para la reflexión pedagógica: concepciones y géneros discursivos que escriben los estudiantes en dos carreras de pedagogía	Logos (Chile)	Jarpa y Becerra	2019
14.	Estrategias disposicionales y aprendizajes significativos en el aula virtual	Revista de Educación (Costa Rica)	Duarte et al.	2019
15.	Práticas de governmento em livros de formação de professores de educação infantil: sensibilidades, disposições e conscientizações em discurso	ETD - Educação Temática Digital (Brasil)	Carvalho	2019
16.	Interacciones discursivas en el contexto matemático en la educación de jóvenes y adultos	Revista Praxis Educacional (Brasil)	da Silva et al.	2020
17.	Síntomas del Brasil contemporáneo: tensiones discursivas y educación para la diferencia	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (Brasil)	Vieira et al.	2020
18.	El periódico: posibilidad de alfabetización en una perspectiva discursiva en la educación infantil	Revista do Centro de Educação (Brasil)	Casarin y Azevedo	2020

19.	Arte, cuerpo e interdisciplinarietà: por una educación de lo sensible	Revista Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais (Brasil)	Sadoyama	2020
20.	Discursive interactions mediated in the classroom	Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias (Colombia)	Martinelli et al.	2020
21.	Educação linguística crítica e a produção digital de infográficos por alunos do ensino médio técnico com temáticas contra homofobia	Revista Texto Livre (Brasil)	Gomes y Nogueira	2020
22.	A OCDE e a formação docente: a talis em questão	Práxis Educacional (Brasil)	Maués y Costa	2020
23.	Perspectivas y expectativas docentes sobre las prácticas lectoras de estudiantes del primer año de Psicología	Sophia (Colombia)	Villalonga	2020
24.	Oportunidades para aprender a ser maestro reflexivo en el currículum formativo	Profesorado (España)	Ruffineli	2021
25.	School Culture and Digital Technologies: Educational Practices at Universities within the Context of the COVID-19 Pandemic	Future internet (EEUU)	González et al.	2021
26.	Espelhos quebrados: imagem de uma docência auto empreendedora	Curriculum sem Fronteiras (Brasil)	Voss	2021
27.	Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile	Magis (Colombia)	Stang-Alva et al.	2021
28.	Tendências Discursivas sobre Aprendizagem no Campo Pedagógico Contemporâneo Brasileiro	Archivos de Análisis de Políticas Educativas (EEUU)	Lopes y Enzweiler	2021
29.	Por uma linguística aplicada antirracista: problematizações acerca de discursos silenciadores e de (re)existência da negritude	Artigos (Brasil)	Andrade et al.	2021
30.	Lenguajes para el aprendizaje	Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana (Chile)	Meneses et al.	2021
31.	Apreciações valorativas de estudantes de mestrado sobre o ensino da leitura e da escrita	Revista Educação e Pesquisa (Brasil)	de Mello y Rodrigues	2021
32.	Paulo Freire y la resistencia a la naturalización del orden social actual	Revista Praxis Educativa (Argentina)	Santos et al.	2021
33.	Decolonizing English Language Teaching in Colombia: Epistemological Perspectives and Discursive Alternative	Revista Colombiana de Lingüística Aplicada (Colombia)	Fandiño	2021
34.	Conceptualización y gravedad semántica en la construcción de explicaciones científicas en la clase de fisicoquímica: un estudio de caso	Góndola, enseñanza y aprendizaje de las ciencias (Colombia)	Cutrera et al.	2021
35.	A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Brasil)	Rech y Boff	2021
36.	Posiciones discursivas sobre la ciudadanía: tensiones entre la hegemonía adultista y la participación protagónica en centros educativos de Chile	CUHSO (Chile)	Lay et al.	2022
37.	Los significados acerca de la formación y profesionalización docente universitaria de los profesores de bachillerato y licenciatura de la UNAM	Revista Española de Educación Comparada (España)	Agüero et al.	2022
38.	Communicative and discursive practices in the 21st century: culturological analysis of the educational process in higher education	Revista Conrado (Cuba)	Urmina et al.	2022
39.	Repensando la educación en México desde la teoría de la acción comunicativa de Habermas	Espiral (México)	Briceño	2022

Apuntes Universitarios

Posteriormente, se analizó la unidad consolidada a partir de las categorías agrupadas desde las perspectivas epistemológicas predominantes en las investigaciones en educación en el contexto latinoamericano (Londoño, et al., 2018), denominadas como hermenéutico-comprensiva, post-estructuralista, acción crítico-social y empírico-analítica (Herrera, 2009). Esta última no apareció en ninguno de los textos analizados.

Finalmente, se realizó la codificación selectiva (William y Moser, 2019), donde se integraron las denominaciones anteriores y, a partir de los textos que componían la unidad de análisis, se construyeron conceptualmente estas dos nuevas categorías:

- a) Las prácticas discursivas en constante tensión por el lenguaje, el discurso y el poder.
- b) La formación docente como una construcción histórica, contextual y discursiva.

3 Resultados

Como se mencionó en el apartado anterior, se construyeron dos categorías a partir de la revisión sistemática realizada. Ellas son:

3.1 Las prácticas discursivas en constante tensión por el lenguaje, el discurso y el poder

Las prácticas discursivas son una categoría teórica de interés en las ciencias sociales y humanas, principalmente, en aquellos campos del conocimiento donde se evidencia una relación entre el lenguaje, el discurso y el poder, como es el caso de la educación (Benitez, et al., 2018; Manco, et al., 2019; Lay, et al., 2022; Urmina, et al. 2022). Dichas prácticas responden a diversos propósitos sociales, culturales, gubernamentales e institucionales, ejerciendo funciones ilocutivas hegemónicas frente al poder y su aplicación en el individuo dentro de cualquier proceso de formación, pero se construyen dependiendo de los interlocutores, el texto y su contexto (Souza y da Silva, 2018; Vieira, et al., 2020; Santos, et al., 2021). Esto propende por la presentación y, en algunos casos, la consolidación de temáticas relacionadas con las condiciones humanas y su interacción con su comunidad, tales como la construcción de ciudadanía, el diálogo para la paz y su conservación, el mantenimiento o la reivindicación del orden social, la escuela y su rol en la formación de subjetividades, la biopolítica y su efecto en los cuerpos, entre otros (Rodrigues y da Costa, 2018; Carvalho, 2019; Meneses, et al., 2021; Briceño, 2022).

Por tanto, las prácticas discursivas están situadas históricamente, responden a una serie de reglas que han sido instauradas, replicadas y naturalizadas (Martinelli, et al., 2020; Vieira et al., 2020; Urmina, et al., 2022) o modificadas por otros poderes que llegan a institucionalizarse (da Silva, et al., 2020; Andrade, et al., 2021). Vale la pena mencionar que estas prácticas discursivas están relacionadas inicialmente con el lenguaje, el cual se entiende como la capacidad humana que permite comunicarnos, requerimiento sine qua non de cualquier proceso de enseñanza o aprendizaje (Niño, 2012). Si bien esta capacidad permite que se realicen actos comunicativos tanto verbales como no verbales, en las prácticas discursivas predominan las verbales (Locke, 2017). De allí que, al repetirse ciertos enunciados en relaciones de poder asimétricas, los interlocutores terminen legitimando prácticas y formas de entender una realidad y comprende una situación o instaurar una afirmación como verdadera, infalible e indiscutible (da Silva, et al., 2020).

Tal condicionamiento del lenguaje se observa en los procesos de formación escolar, donde los estudiantes son expuestos a textos y actividades pedagógicas que permiten desarrollar habilidades discursivas relacionadas con el proceso de aprendizaje (Uccelli, et al., 2020). En los primeros años, se busca una asimilación de los signos verbales y el funcionamiento sintáctico y la riqueza semántica de los mismos; progresivamente, se incluyen algunas acciones pragmáticas que permiten ampliar la funcionalidad del lenguaje (Giraldo y Londoño, 2017). En la formación técnica, tecnológica o universitaria, las contribuciones se consolidan desde una visión funcional del uso del lenguaje, apoyada en géneros discursivos disciplinarios, así como desde la enunciación textual predominante y de los contextos de aplicación, regulados e institucionalizados (Meneses, et al., 2021), asignando al lenguaje un papel significativo en las interacciones entre sujetos, su entorno y los discursos adyacentes (Andrade, et al., 2021). Estos discursos surgen como marco contextual de las prácticas discursivas; es decir, el discurso per se es el elemento aglutinador de los

enunciados emergentes en dichas prácticas, permitiendo o no, que estos enunciados funcionen, reproduzcan o refuercen nuevas relaciones de poder dentro de un campo disciplinar (Vieira et al., 2020).

En relación con el discurso y cómo se asume, se identifican tres perspectivas epistemológicas en la revisión realizada: la hermenéutico-comprensiva (Gadamer, 2013), el postestructuralismo (Foucault, 1997) y la acción crítico-social (Freire, 1996). La primera centra su atención en la comprensión de los procesos de construcción e interacción discursiva que se dan en la educación a partir de los contextos socioculturales de los participantes (Benitez, et al., 2018; Martinelli, et al., 2020; Meneses et al., 2021; Briceño, 2022, Urmina, et al., 2022). La segunda devela la relación saber y poder y las instancias en las cuales se regulan los enunciados que emergen en los discursos institucionalizados en la educación (Rodrigues y da Costa, 2018; Souza y da Silva, 2018; Carvalho, 2019; da Silva, et al., 2020; Vieira, et al., 2020; Lay, et al., 2022). Y la tercera relaciona el discurso, desde miradas eclécticas, con la educación y los posibles cambios sociales mediados a través de la participación y los intereses emancipatorios o formativos (Southwell, 2018; Manco, et al., 2019; Andrade, et al., 2021; Santos, et al., 2021). Estas perspectivas y los respectivos artículos se pueden apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 3. Artículos relacionados con la categoría prácticas discursivas y su perspectiva epistemológica.

Perspectiva	Artículos y Autores
Hermenéutico-comprensiva	The society of information and communication in education: Speeches configuring the teacher for virtual education: subjective and subjectivity (Benitez et al., 2018). Interações discursivas mediadas na aula de ciencias (Martinelli et al., 2020). Lenguajes para el aprendizaje (Meneses et al., 2021). Communicative and discursive practices in the 21st century: culturological analysis of the educational process in higher education (Urmina et al., 2022). Repensando la educación en México desde la teoría de la acción comunicativa de Habermas de (Briceño, 2022).
Post-estructuralista	The device involved in the work of the reading room in the municipal schools of Belem (pa): Is there anything out of order? (Rodrigues & da Costa, 2018). Constituição da docência: uma análise a partir o papel discursivo do bolsista supervisor do PIBID (Souza & da Silva, 2018). Práticas de governmento em livros de formação de professores de Educação Infantil: sensibilidades, disposições e conscientizações em discurso (Carvalho, 2019). Interações discursivas sobre a contextualização matemática na educação de jovens e adultos de (da Silva et al., 2020). Sintomas do Brasil contemporâneo: tensões discursivas e a educação para a diferença (Vieira et al., 2020). Posiciones discursivas sobre la ciudadanía: tensiones entre la hegemonía adultista y la participación protagónica en centros educativos de Chile (Lay et al., 2022).
Acción Crítico-Social	Discurso y metáfora: dos claves para analizar el cuerpo en la escuela (Southwell, 2018). Sentidos de las prácticas discursivas en la formación de maestros en clave de educación para la paz y construcción de ciudadanía (Manco, 2019). Por uma linguística aplicada antirracista: problematizações acerca de discursos silenciadores e de (re) existência da negritude de (Andrade et al., 2021). Paulo Freire e a resistência à naturalização da ordem social vigente (Santos et al., 2021).

3.2 La formación docente como una construcción histórica, pedagógica y discursiva

A lo largo de la historia, la docencia se ha venido transformado en función de los contextos sociohistóricos, desde la transmisión de información hasta el desarrollo de habilidades, la construcción de competencias y la formación integral (Saldarriaga y Vargas, 2015). De igual forma, el rol del docente cambia dependiendo de las apuestas históricas y las reformas educativas que las representa, pasando de un emisor, a un ejecutor de proyectos o controlador de procesos y, en algunas ocasiones, proponiéndose como un sujeto crítico (Villegas, 2014).

En el ámbito de la educación superior, es común que se destaque la relación entre la docencia y la investigación, argumentando que la formación de profesionales críticos y reflexivos implica la figura del docente-investigador (Pina, 2002). Por su parte, la docencia no se limita a la transmisión de conocimientos,

sino que también tiene el propósito de enseñar a pensar, es decir, cuenta con una función metacognitiva (Akman y Alagöz, 2018). Por ello, es fundamental que el docente promueva el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el desarrollo de habilidades para la vida en los estudiantes (Bruner, 2013).

Lo anterior ha instigado por una mayor relevancia a la formación del docente como un aspecto primordial para la transformación de la sociedad a partir de la educación (Alzate, et al., 2023). Puesto que, la formación continua es un proceso inacabable e imprescindible que debe integrarse de manera constante en la práctica profesional de los docentes lo que mejora el desarrollo profesional del docente y su quehacer (Goloshumova, et al., 2019). Por tanto, la etapa de formación inicial es crucial, ya que sienta las bases para que los estudiantes que aspiran a convertirse en docentes puedan adquirir las habilidades y competencias necesarias para su futura labor profesional (Rech y Boff, 2021). Igualmente, la formación docente implica examinar de manera crítica la propia práctica y realizar investigaciones educativas (Benitez, et al. 2018), reconociendo el valor de la práctica reflexiva y la investigación en su formación (Marín, et al., 2019), propendiendo por la reflexión pedagógica a partir de la escritura académica (Jarpa y Becerra, 2019). Se requiere que los profesores adquieran una formación integral que incluya conocimientos disciplinarios, habilidades socioemocionales y competencias tanto ciudadanas como comunicativas (Zambrano, 2018), para formar ciudadanos comprometidos y con pensamiento crítico (Londoño y Frías, 2011).

Ahora bien, en la formación de docentes universitarios sucede un proceso dinámico y complejo que implica una serie de atributos y acciones en las interacciones entre los participantes de las prácticas educativas (Salazar y Tobón, 2018). Estos significados y enfoques formativos son fluidos, evolucionan de manera contradictoria y están intrínsecamente ligados a las experiencias individuales de los docentes (Agüero, et al., 2022). Durante este proceso formativo, los docentes adquieren conocimientos y habilidades que se integran plenamente en su ser, lo que indica que la formación se conserva y se mantiene en el tiempo (Guerra, 2009).

Por otro lado, es interesante observar cómo los docentes utilizan su discurso como medio para expresar sus concepciones sobre los modelos de formación. Estas concepciones pueden ser implícitas y surgir a partir de las experiencias y trayectorias personales de cada docente (Benitez, et al., 2018). En este sentido, se pueden identificar dos enfoques contrastantes: el enfoque dialógico, caracterizado por la colaboración, la reflexión y la inclusión, y el enfoque monológico, que tiende a generar conflictos, adoptar una postura punitiva y enfocarse en la transmisión de contenidos de manera idealizada (Agüero et al 2022).

En la actualidad, se considera una postura ética reconocer el papel del lenguaje en la formación docente y enfrentar el desafío de cuestionar los impactos de verdad que los discursos ejercen en este ámbito (Carvalho, 2019). En este sentido, Maués y Costa (2020) realizan una reflexión sobre las reformas educativas, señalando que estas no deberían limitarse únicamente a los valores capitalistas. Se plantea la importancia de considerar otros factores que permiten que un docente pueda enseñar y ser un referente en las dinámicas sociales que se desarrollan en el aula y se relacionan con el mundo de los alumnos.

Un aspecto fundamental abordado es la decolonialidad del conocimiento, la cual se refiere a un esfuerzo pedagógico-intelectual que tiene como objetivo separar la formación docente de las políticas educativas impuestas desde instancias superiores y de las innovaciones curriculares estandarizadas (Darling, 2017). Este movimiento implica considerar la formación docente como un proceso de desarrollo individual y construcción social, donde el docente se apropia de modos socioculturales y enfoques teórico-prácticos relevantes para su contexto educativo. (Villegas, 2014).

La formación de los docentes les brinda la oportunidad de comprender cómo deben cambiar su percepción de ser sujetos sociales oprimidos y reconocerse como trabajadores intelectuales o culturales cuya responsabilidad pedagógica y habilidades intelectuales han sido relegadas debido a un sistema político-epistemológico de conocimiento (Cutrera, et al., 2021). Esta transformación implica tomar conciencia de su responsabilidad pedagógica y el valor de sus capacidades, las cuales han sido marginadas por un régimen de conocimiento que impone restricciones políticas y epistemológicas (Saldarriaga y Vargas, 2015).

En el análisis realizado, se identificaron nuevamente las tres perspectivas epistemológicas predominantes (Herrera, 2009). La hermenéutica-comprensiva se enfoca en comprender los procesos de formación docentes, considerando los contextos socioculturales (Jarpa y Becerra, 2019; Manco, et al., 2019; Casarin y

Azevedo, 2020; Cutrera, et al., 2021; Rech y Boff, 2021, Ruffinelli, 2021). El post-estructuralismo revela la relación entre el saber y el poder, examinando cómo influyen los discursos en la formación docente (Souza y Silva, 2018; Carvalho, 2019; Fandiño, 2021; Voss, 2021). La acción crítico-social establece vínculos entre el discurso y la formación docente explorando los posibles cambios sociales a través de la participación y los intereses emancipatorios o formativos (Pauletti y Wirzbicki, 2018; Brito y Dias, 2019; Maués y Costa, 2020; Catalán, 2021; Agüero, et al., 2022).

Tabla 4. Artículos relacionados con la categoría formación docente y su perspectiva epistemológica.

Perspectiva	Artículos y Autores
Hermenéutico-comprensiva	<p>Escritura para la reflexión pedagógica: concepciones y géneros discursivos que escriben los estudiantes en dos carreras de pedagogía (Jarpa y Becerra, 2019).</p> <p>Sentidos de las prácticas discursivas en la formación de maestros en clave de educación para la paz y construcción de ciudadanía (Sergio Manco et al., 2019).</p> <p>O jornal impresso: possibilidade de letramento numa perspectiva discursiva na educação infantil de (Casarin & Azevedo, 2020).</p> <p>A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitaria (Rech y Boff, 2021).</p> <p>Conceptualización y gravedad semántica en la construcción de explicaciones científicas en la clase de fisicoquímica (Cutrera et al., 2021).</p> <p>Oportunidades para aprender a ser profesor reflexivo en el currículum formativo de (Ruffinelli, 2021).</p>
Post-estructuralista	<p>Constituição da docência: uma análise a partir o papel discursivo do bolsista supervisor do PIBID (Souza & da Silva, 2018).</p> <p>Práticas de governmento em livros de formação de professores de educação infantil: sensibilidades, disposições e conscientizações em discurso (Carvalho, 2019).</p> <p>Decolonizing English Language Teaching in Colombia: Epistemological Perspectives and Discursive Alternative (Fandiño, 2021).</p> <p>Espelhos Quebrados: imagem de uma docência auto empreendedora (Voss, 2021).</p>
Acción crítico-social	<p>As relações entre escola e comunidade na concepção de professores que atuam na Educação do Campo (Pauletti y Wirzbicki, 2018).</p> <p>Constituindo-se professora-pesquisadora na formação inicial: uma experiência com o ensino de língua inglesa para adolescentes. Calidoscópico (Brito y Dias, 2019).</p> <p>A OCDE e a formação docente: a talis em questão (Maués y Costa, 2020).</p> <p>Prácticas Escolares LGTBI+ Inclusivas: Una Mirada Crítica al Campo de Investigaciones desde el Sur Global (Catalán, 2021).</p> <p>Los significados acerca de la formación y profesionalización docente universitaria de los profesores de bachillerato y licenciatura de la UNAM (Agüero et al., 2022).</p>

4 Discusión

En relación con la primera categoría denominada las prácticas discursivas en constante tensión por el lenguaje, el discurso y el poder, se puede aseverar que el discurso asume diferentes concepciones a partir de la perspectiva epistemológica que se define. Si se revisan las apuestas teóricas de los artículos agrupados en la perspectiva hermenéutico-comprensiva, se puede detallar que hay una base conceptual proveniente de la lingüística textual y la pragmática, donde se entiende el discurso como un macro acto de habla que corresponde a unas estructuras textuales, que permiten la construcción de géneros discursivos predominantes (Benitez, et al., 2018; Martinelli, et al., 2020; Meneses, et al., 2021; Briceño, 2022; Urmina, et al., 2022). Estos géneros circulan en diversos marcos contextuales y se caracterizan por el uso recurrente de determinados recursos discursivos y lingüísticos para alcanzar propósitos específicos de las comunidades de habla (Meneses, et al., 2021), los cuales están instaurados no solo en lo normativo, sino que son constitutivos dentro de los entornos culturales (Urmina, et al., 2022). En la educación, la enseñanza y el aprendizaje se media a partir de prácticas escolares que se consolidan a partir de la interacción pedagógica, la cual es particularmente discursiva y se materializan a través de los elementos argumentativos presentes en los enunciados explícitos en el proceso pedagógico (Martinelli, et al., 2020). De esta forma, los discursos propenden por la interacción entre las posturas de los docentes, el área disciplinar, los aspectos socioculturales circundantes y los estudiantes participantes, inclusive en la formación virtual (Benitez, et al., 2018). En cuanto a la relación docente y estudiante, se evidencia una potencialidad performativa, no solo

frente al conocimiento, sino al desarrollo de habilidades ciudadanas en pro de la participación democrática (Briceño, 2022)

Por otro lado, la perspectiva post-estructuralista se distancia de la anterior y concentra su interés en la relación poder y saber, un saber que responde a los lineamientos institucionalizados y que ejerce fuerzas sobre los cuerpos, sus comportamientos y las subjetividades (Rodrigues y da Costa, 2018; Souza y da Silva, 2018; Carvalho, 2019; da Silva, et al., 2020; Vieira, et al., 2020; Lay, et al., 2022). Por ejemplo, la escuela, en el sentido más amplio, (re)imprime sistemáticamente enunciados, según sea el interés, que permiten o entorpecen desarrollar posiciones que propenden por la ciudadanía, la participación protagonista, la agencia y otras miradas ajenas a las institucionalizadas (Lay, et al., 2022). Estos enunciados se convierten en archivos a partir de las publicaciones que fortalecen la consolidación del saber y, por ende, la institucionalización del poder. De allí, su papel en los procesos de formación en la escuela y el impacto que tienen en las prácticas discursivas docentes (Carvalho, 2019).

La enseñanza de la matemática responde a esta relación saber-poder, la cual a través de la historia ha venido instaurándose desde una perspectiva predominante y se replica en las aulas a partir de los enunciados que sustentan las posibilidades de verdad, certeza y universalidad (da Silva, et al., 2020). Apuestas que son validadas desde los escenarios del Estado, con implicaciones curriculares, especialmente, cuando se originan condiciones para el surgimiento de estructuras que propician que un enunciado gane visibilidad, se regule y establezca dispositivo de control, soportado discursivamente, en la educación (Rodrigues y da Costa., 2018). Como resultado, se (re)producen prácticas discursivas institucionalizadas, enajenadas, normalizadas que fundan realidades hegemónicas, formando posiciones de dominación, bastante tradicionales y de reconocida vigencia en la docencia (Souza y da Silva, 2018). Por tanto, se obtienen discursos y prácticas sociales que están constantemente forzándose, tensándose y rearticulándose, afectando la educación y las formas cómo se conciben los saberes en las diversas disciplinas, estableciendo, en varias ocasiones, lineamientos de normalidad, regulación, formación y exclusión (Vieira et al., 2020).

La acción crítico-social, no asume el discurso desde una apuesta teórica específica, sino que lo presenta como instrumento o medio para alcanzar un objetivo de transformación social o pedagógico. Uno de estos objetivos es la develación de discursos estigmatizados, que reproducen prácticas discursivas discriminatorias cargadas de connotaciones racistas, epítetos o valoraciones peyorativas, en contextos de desigualdad e inequidad como en los países latinoamericanos (Andrade, et al., 2021). Además, si se tiene en cuenta que estos discursos homogéneos y hegemónicos se instauran, también, en la formación de docentes, especialmente, cuando se tiene la intención de (de)construir currículos y prácticas docentes tradicionales en contextos de violencia, para implementar acercamientos al diálogo, la paz y la ciudadanía (Manco, et al., 2019). Otra apuesta es la revisión y (re)construcción de la educación, a partir de la asimilación de las diferencias sociales y culturales que propenden por la formación de ciudadanos críticos que valoren los seres humanos y dejen a un lado la educación bancaria dominante en los sistemas educativos latinoamericanos (Santos, et al., 2021). En otras palabras, si bien se reconoce la escuela como herramienta para la normalización de costumbres, prácticas sociales y valores ejercida por el Estado y sus instituciones, también, se enaltece el potencial de transformación social que esta puede tener en las comunidades, sus interrelaciones, socialización y corporeidades (Southwell, 2018).

Por tanto, si bien no sería posible construir una conceptualización de prácticas discursivas que amalgamen las perspectivas epistemológicas predominantes en la educación (Londoño, et al., 2018), si es posible concretar algunas apuestas conceptuales sobre ellas, dado a su relación constante entre lenguaje, discurso y poder. Y es allí, donde el interés hermenéutico-comprensivo entiende las prácticas discursivas como una puesta en escena, donde hay performatividad y esta se materializa gracias a la participación de los interlocutores (Alkhouri, et al., 2021), permitiendo que los enunciados estén cargados de una fuerza ilocutiva que propende por unos actos perlocutivos previstos, dado al contexto social y cultural de dichos enunciados y al poder instaurado en ellos (Heller, 2015).

La perspectiva post-estructuralista deconstruye la concepción de discurso desde los elementos lingüísticos y pragmáticos, proponiendo una relación entre el saber y el poder (Palazio, 2014), donde los enunciados emanan de archivos producidos por las instituciones y cumplen con el propósito de ejercer fuerzas sobre los sujetos en pro de mantener las instituciones y, por ende, el poder y su influencia en el saber (Londoño y Frías, 2011). Esto implicaría que los sujetos emplean enunciados que responden a una posición regulada por

algún poder dentro de un saber o que pueden resultar favorables a prácticas discursivas instauradas, configuradas, establecidas y normalizadoras (Botticelli, 2011) que son replicadas constantemente sobre los sujetos por las instituciones en diversos escenarios sociales y culturales, convirtiéndose en dispositivos de control y vigilancia (Rodrigues y da Costa, 2018).

La perspectiva crítico-social enfatiza en la necesidad de formar a las comunidades vulneradas por quienes ostentan el poder para que estén en capacidad de develar las manipulaciones que llevan algunas prácticas discursivas institucionalizadas (Freire, 1996). Por tanto, más que entrar a asumir una apuesta conceptual sobre estas, el mayor énfasis se realiza en la descripción y explicación de las prácticas discursivas instauradas en algunas comunidades (Santos, et al., 2021) y las realidades que estas han venido propiciando, tales como explotación laboral, racismo, violencia de género, xenofobia, entre otras (Andrade, et al., 2021). En otras palabras, se (re)producen prácticas discursivas que construyen realidades hegemónicas que establecen posiciones dominantes (Lay, et al., 2022).

En cuanto a la formación docente como una construcción histórica, pedagógica y discursiva, la segunda categoría construida, se observa que una perspectiva hermenéutico-comprensiva se busca descubrir las prácticas discursivas en torno a la educación para la paz y construcción de ciudadanía en la formación de maestros, comprendiendo a fondo los fenómenos y significados asociados a las prácticas discursivas; generando análisis subjetivos, objetivos, intersubjetivos e inter objetivo (Manco, et al. 2019). De igual forma, hay apuestas por abordar la relación entre los entornos de socialización y el desarrollo de niveles de lengua, específicamente a través de prácticas pedagógicas que emplean el periódico como género discursivo, donde se enfatiza en comprender el papel de las prácticas pedagógicas y los docentes en los resultados obtenidos en los procesos de formación docente (Casarin y Azevedo, 2020). Ahora, el lenguaje no solo tiene una función comunicativa, sino que también es una forma de acción e interacción, constituyéndolo un componente clave en la formación docente (Jarpa y Becerra, 2019). Esto demanda la atención sobre cómo los sujetos, al hablar, no solo expresan su pensamiento, sino que también actúan unos sobre otros y producen conocimientos (Cutrera, et al., 2021). Estos efectos del lenguaje en la formación docente se dimensionan a través de las prácticas discursivas, las cuales están instauradas en el currículo, de allí, un interés por la inclusión de la reflexión pedagógica en la formación docente (Ruffineli, 2021), la cual no es ajena al reconocimiento de las identidades docentes, instauradas en las prácticas educativas de los docentes, mediadas por unos discursos predominantes (Rech y Boff, 2021).

En la apuesta postestructuralista hay un interés por el análisis a la formación docente con críticas a las estructuras de poder y los discursos dominantes tiene como objetivo desestabilizar y cuestionar las normas, jerarquías y sistemas de poder en el ámbito educativo y lingüístico (Souza y da Silva, 2018). Un ejemplo de ello se da dentro de la formación docente en historia, donde se reconoce que los discursos pedagógicos ejercen un poder a través de tácticas discursivas que influyen en la formación docente y se plantea la necesidad de cuestionar los efectos de verdad de estos discursos y asumir una actitud ética y crítica al enfrentar el reto de analizar y desnaturalizar los enunciados constituyentes de dicho discurso (Carvalho, 2019). Otro sería la enseñanza del inglés a hispanohablantes y la tendencia por la regulación de enunciados que emergen en los discursos institucionalizados en la educación sobre posibilidades económicas y políticas que buscan visibilizar y desnaturalizar las condiciones y prácticas sociales y culturales del entorno (Fandiño, 2021). Por otro lado, también hay apuestas por abordar la imagen de una docencia autónoma y emprendedora, evaluando la evolución docente en el contexto actual, explorando las influencias de los discursos que han llevado a la construcción de un profesional que busca su propio éxito y deben adaptarse a las demandas del mercado educativo (Voss, 2021).

La perspectiva crítico-social reconoce que los docentes enfrentan desafíos en su formación, ya que deben lidiar lineamientos gubernamentales que se instauran en las políticas educativas y se materializan en propuestas curriculares que permean las prácticas discursivas y pedagógicas, afectando la formación docente. No obstante, hay otros desafíos frente al rol político del docente y su corresponsabilidad con los docentes en formación (Pauletti y Wirzbicki, 2018). Esta situación, a manera de ejemplo, permite problematizar la elaboración de material didáctico de enseñanza de lengua inglesa y analizar los posibles desdoblamientos de las prácticas de lenguaje en el desarrollo lingüístico-discursivo y crítico de los estudiantes, demandando una participación crítica y reflexiva en el proceso de aprendizaje de su parte (Brito y Dias., 2019). Condición que también impacta en la formación docente, la cual se institucionaliza

desde deseos y propuestas empresariales, desconociendo al docente como sujeto histórico que debe contribuir políticamente a la construcción de una sociedad justa y autodeterminada (Maués y Costa, 2020).

Por otro lado, esta perspectiva también asume responsabilidades frente a los cuerpos, las sexualidades y la escuela, reconociendo la influencia de la sociedad en lo predominante y normalizado en los procesos de formación, situación que propende por esquivar los temas de diversidad sexual y de género, LGTBI+, en las escuelas (Catalán, 2021). Aunque, vale la pena mencionar, que las prácticas discursivas de exclusión no solo se generan en torno a estos temas, sino que también son recurrentes frente a los autores canónicos, las apuestas teóricas y las metodologías aceptadas dentro de las diferentes disciplinas presentes los campos de formación docente (Agüero, et al., 2022).

Estos aspectos apuntan hacia una perspectiva crítica y socialmente comprometida con la transformación de la educación y la búsqueda de equidad y justicia, lo que deja ver la predominancia de la postura Crítico-Social. Para concluir podemos resaltar como las diferentes perspectivas aportan una comprensión más profunda de la formación docente y su relación con las prácticas educativas. Estas perspectivas enfatizan la importancia de la reflexión, las prácticas pedagógicas y el lenguaje como elementos fundamentales en el desarrollo profesional de los docentes y en la generación de conocimiento en el ámbito educativo.

Para finalizar se encuentran varios puntos de convergencia entre las categorías de formación docente y las prácticas discursivas de la pedagogía. Uno de ellos se manifiesta en la reflexión sobre la práctica, ya que en estos se promueve la reflexión sobre la práctica educativa, en las cuales se analizan y cuestionan las prácticas pedagógicas para mejorar la enseñanza. Otro punto de convergencia se da en la construcción de conocimiento ya que en ambas enfatizan la importancia de que los docentes estén actualizados en su campo disciplinar y en las teorías y enfoques pedagógicos. También se valoran el diálogo y la comunicación como herramientas fundamentales en el proceso educativo, promoviendo la interacción entre docentes y estudiantes, así como entre docentes y otros profesionales de la educación, para enriquecer el aprendizaje y la enseñanza. Igualmente, en estas se reconocen la importancia de tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla la práctica educativa, considerando la importancia de las características y necesidades de los estudiantes, así como los contextos socioculturales y educativos en los que se encuentran.

5 Conclusiones

Las reflexiones derivadas de esta revisión sistemática sobre las prácticas discursivas en la formación docente y su incidencia en la pedagogía revelan una compleja red de interacciones entre lenguaje, poder y conocimiento en el ámbito educativo. A través de la exploración de diferentes perspectivas epistemológicas, se ha delineado un panorama rico y diverso que abarca desde enfoques hermenéutico-comprensivos hasta posturas crítico-sociales.

Se reconoce que la docencia no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que también está intrínsecamente ligada a las relaciones de poder y las fuerzas sociales en la producción de sujetos y objetos en el discurso, tal como se plantea desde la perspectiva post-estructuralista y la perspectiva acción crítico-social. Donde el discurso no solo describe la realidad, sino que también la crea, generando objetos y sujetos. Abriendo la posibilidad de reproducir, reforzar y, a su vez, cuestionar las relaciones de poder y las estructuras sociales mediante la docencia.

Desde una perspectiva hermenéutica-comprensiva, se propone repensar la enseñanza considerando aspectos desde y para la comunidad. Aquí se destaca el rol de los docentes como mediadores clave en la escuela y la importancia de promover acciones que fomenten la participación de la comunidad en las actividades escolares. Para lograrlo, se menciona la necesidad de crear un ambiente propicio para la formación docente que involucre tanto a los estudiantes como a la comunidad, lo cual se relaciona con la perspectiva hermenéutica de comprender la realidad de los estudiantes y su entorno.

En los trabajos abordados se resalta el discurso de la incorporación de la reflexión en el currículo, pero se observa una dificultad para traducir ese discurso en acciones, en prácticas discursivas performativas. La reflexión tiende a tener una presencia más discursiva que efectiva, enfocándose en la comprensión técnica en lugar de una reflexión pedagógica y generativa, dado que desde el ejercicio se tiende a mantener los

lineamientos de normalidad, regulación, formación y exclusión. Además, se señala la debilidad de los programas de formación para abordar el potencial profesionalizante de la reflexión, es decir, su capacidad para generar nuevo conocimiento profesional y modificar las prácticas docentes.

La perspectiva crítico-social, reconoce que los docentes enfrentan desafíos en su práctica pedagógica, ya que deben lidiar con las tecnologías de gobierno de su conducta que pueden alinearse con políticas educativas neoliberales sin cuestionarlas. No obstante, se enfatiza la necesidad de cuestionar y resistir estas políticas, reconociendo que su influencia puede limitar la capacidad de los docentes para desarrollar estilos de enseñanza únicos y relevantes para sus estudiantes. Esta perspectiva goza de buena aceptación e interés a nivel educativo, particularmente en Latinoamérica donde las exigencias y condiciones sociales y políticas influyen directamente en la docencia. Además, la performatividad narcisista exige la responsabilidad moral de estar comprometidos con la eficacia de las nuevas modalidades de enseñanza.

Referente a la ausencia de la perspectiva empírico-analítica, en los trabajos científicos abordados, se considera que en el contexto latinoamericano los estudios y la práctica docente no se enfocan actualmente en un carácter científico-empírico, sino que se adhieren mayormente a perspectivas y procesos definidos y aceptados a nivel institucional y social. Posiblemente, esto también esté ligado a factores como la disponibilidad de recursos para investigación y la complejidad metodológica que se puede requerir para adelantar procesos empíricos-analíticos, entre otros. Sin embargo, en este sentido es interesante el cuestionarse sobre la importancia de abordar esta perspectiva de enfoque científico para contribuir al mejoramiento de la educación no dándola como sentada sino como un proceso de construcción permanente.

Las categorías de formación docente y las prácticas discursivas pedagógicas comparten puntos de convergencia significativos. Ambas promueven la reflexión sobre la práctica educativa, enfatizan la construcción de conocimiento, valoran el diálogo y la comunicación como herramientas fundamentales, y reconocen la importancia de considerar el contexto en el que se desarrolla la enseñanza. Estos elementos resaltan la importancia de la mejora continua de la educación a través de la formación docente y el enfoque en prácticas pedagógicas efectivas y contextualmente relevantes.

En conjunto, estas reflexiones permiten a reconocer la complejidad y la riqueza de las prácticas discursivas en la formación docente y su impacto en la pedagogía. Se evidencian puntos de convergencia en torno a la reflexión sobre la práctica, la construcción de conocimiento, el diálogo y la contextualización, señalando hacia la necesidad de una formación docente crítica, reflexiva y comprometida con la transformación social y educativa. En última instancia, este análisis nos invita a (re)pensar y (re)imaginar las prácticas discursivas en la educación como un espacio de encuentro, diálogo y construcción colectiva de significados y saberes.

6 Conflicto de intereses

Los autores declaran que la investigación se llevó a cabo sin la presencia de relaciones comerciales o financieras que pudieran ser interpretadas como un potencial conflicto de interés.

7 Contribuciones de los autores

Conceptualización, D.L. y Y.R.; metodología, D.L. y Y.R.; análisis formal, D.L. y Y.R.; investigación, D.L. y Y.R.; curación de datos, D.L. y Y.R.; preparación del borrador original, D.L. y Y.R.; revisión y edición, D.L. y Y.R.; obtención de financiamiento, D.L. y Y.R. Todos los autores han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

8 Financiamiento

El financiamiento de esta investigación se dio a través de la Institución Universitaria de Envigado (Antioquia) y la Universidad San Buenaventura (Seccional Cali, Valle del Cauca), ambas instituciones colombianas, a través de un convenio marco.

9 Agradecimientos

Agradecemos a Evelyn Manuela Sánchez Urrego, Isabela Londoño Sánchez y Laura Sofía Ramírez Mejía, estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales, Humanas y Educación de la Institución Universitaria de Envigado quienes fungieron como estudiantes en formación investigativa en este proyecto.

10 Referencias

Agüero, M., Rendón, V., & Benavides, M. (2022). Los significados acerca de la formación y profesionalización docente universitaria de los profesores de bachillerato y licenciatura de la UNAM. *Revista española de educación comparada*, 10.5944/reec.41.2022.27870

Akman, Ö., & Alagöz, B. (2018). Relation between Metacognitive Awareness and Participation to Class Discussion of University Students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(1), 11-24. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1165427>

Alcón, M., & Menéndez, J. (2018). El diseño de rúbricas. Algunos aspectos claves. *Observar. Revista electrónica de didáctica de las artes*, (12), 1-19. <https://www.observar.eu/ojs/index.php/Observar/article/view/91>

Alkhouri, J. S., Donham, C., Pusey, T. S., Signorini, A., Stivers, A. H., & Kranzfelder, P. (2021). Look who's talking: Teaching and discourse practices across discipline, position, experience, and class size in STEM college classrooms. *BioScience*, 71(10), 1063-1078. <https://academic.oup.com/bioscience/article-abstract/71/10/1063/6327211>

Alzate, N., Jaramillo, D., & Londoño, D. (2023). Convergencias conceptuales de la formación inicial, didáctica de las lenguas y prácticas pedagógicas en el área de lenguas extranjeras. *Zona Próxima*, (38), 134-153. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/14451>

Andrade, B., Nicolaidis, C., & Mota, V. (2021). Por uma linguística aplicada antirracista: problematizações acerca de discursos silenciadores e de (re) existência da negritude. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 37. <https://doi.org/10.1590/1678-460x202156105>

Andrés, G., & García, M. (2018). Comunicar y educar en un mundo hipermediatizado: Pautas para el diseño de narrativas multimodales. *Question*, 1(60). <https://doi.org/10.24215/16696581e090>

Benitez, C., Bustos, E., & Arevalo, E. (2018). The society of information and communication in education: Speeches configuring the teacher for virtual education: subjective and subjectivity. *Revista científica*, (32), 183-192. <https://doi.org/10.14483/23448350.12677>

Benjumea, C., & Vélez, J. (2019). Prácticas discursivas y pedagógicas que configuran la identidad Lasallista: una experiencia de aula. *Revista Lasallista de Investigación*, 16(1), 150-163. <https://doi.org/10.22507/rli.v16n1a12>

Bernal, D., Martínez, M., Parra, A., & Jiménez, J. (2015). Investigación documental sobre calidad de la educación en instituciones educativas del contexto iberoamericano. *Entramados: educación y sociedad*, (2), 107-124.

Botticelli, S. (2011). Prácticas discursivas. El abordaje del discurso en el pensamiento de Michel Foucault. *Instantes y Azares: Escrituras Nietzscheanas*, (9), 111-126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3906889>

Briceño, G. (2022). Repensando la educación en México desde la teoría de la acción comunicativa de Habermas. *Espiral (Guadalajara)*, 29(83), 9-37. <https://www.scielo.org.mx/pdf/espiral/v29n83/1665-0565-espiral-29-83-9.pdf>

- Brito, C., & Dias, W. (2019). Constituindo-se professora-pesquisadora na formação inicial: uma experiência com o ensino de língua inglesa para adolescentes. *Calidoscópio*, 17(1), 56–77. <https://revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.171.04>
- Bruner, J. (2013). On teaching thinking: An afterthought. In *Thinking and learning skills* (pp. 612-623). Routledge.
- Carvalho, R. (2019). Práticas de governo em livros de formação de professores de Educação Infantil: sensibilidades, disposições e conscientizações em discurso. *ETD Educação Temática Digital*, 21(1), 84-104. <https://doi.org/10.20396/etd.v21i1.8650981>
- Casarin, I. B., & Azevedo, H. O. (2020). O jornal impresso: possibilidade de letramento numa perspectiva discursiva na educação infantil. *Educação*, 45(1), e57/1–25. <https://doi.org/10.5902/1984644436393>
- Catalán-Marshall, M. (2021). Inclusive LGBTBI+ school practices: A critical look at the field of research from the Global South. *Education Policy Analysis Archives*, 29, 141. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6145>
- Corrêa, N., de Lima Ferreira, J., & Liechocki, B. (2020). História de vida e formação de professores: uma pesquisa do tipo estado da arte. *Educação em Perspectiva*, 11, DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.8513.
- Cutrera, G., Massa, M., & Stipcich, S. (2021). Conceptualización y gravedad semántica en la construcción de explicaciones científicas en la clase de fisicoquímica: un estudio de caso. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 16(1). <https://doi.org/10.14483/23464712.15534>
- da Silva, N., de Oliveira, A., & Maknamara, M. (2020). Interações discursivas sobre a contextualização matemática na educação de jovens e adultos. *Práxis Educacional*, 16(42), 535-559. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i42.6636>
- de Mello, M., & Rodrigues, J. (2021). Apresciões valorativas de estudantes de mestrado sobre o ensino da leitura e da escrita. *Educação e Pesquisa*, 47, <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233998>
- Darling, L. (2017). La formación del profesorado y el aprendizaje profesional. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Investigación sobre la formación docente: conocimiento del aprendizaje de los profesores* (pp. 50-69). Narcea Ediciones.
- Devechi, C. P. V., & Bisol, B. (2019). Ciências da educação: especificidade epistemológica, objetividade e prática pedagógica. *Educação UFSM*, 44. <https://doi.org/10.5902/1984644438219>
- Duarte, M., Valdes, D., & Montalvo, D. (2019). Estrategias disposicionales y aprendizajes significativos en el aula virtual. *Revista Educación*, 588-602. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.34038>
- Fandiño, Y. J. (2021). Decolonizing English Language Teaching in Colombia: Epistemological Perspectives and Discursive Alternatives. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 23(2), 166–181. <https://doi.org/10.14483/22487085.17087>
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra.
- Fusch, P., Fusch, G. E., & Ness, L. R. (2018). Denzin's paradigm shift: Revisiting triangulation in qualitative research. *Journal of Sustainable Social Change*, 10(1), 2. <https://scholarworks.waldenu.edu/jsc/vol10/iss1/2/>
- Gadamer, H. G. (2013). *Los caminos de Heidegger*. Herder Editorial.
- Galeano, M. E. (2020). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad Eafit.

- Goloshumova, G. S., Gribkova, O. V., Kidinov, A. V., Tkhuogo, M. M., Chernova, O. E., Telysheva, N. N., & Agadzhanova, E. R. (2019). Specific features of life orientations among students and their interrelation with professional formation. *Práxis Educacional*, 15(34), 673-682. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i34.5804>
- Gomes, R. & Nogueira, H. (2020) Educação linguística crítica e a produção digital de infográficos por alunos do ensino médio técnico com temáticas contra homofobia. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 13(2), 32-55. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.24441>
- González, N. A., García, C., & Espinosa, M. (2021). School culture and digital technologies: Educational practices at universities within the context of the covid-19 pandemic. *Future Internet*, 13(10), 246. <https://doi.org/10.3390/fi13100246>
- Giraldo, F., & Londoño, D. (2017). Descripción y referencia: el lenguaje como posibilidad de veracidad. Un asunto de límites de sistemas-mundo y actos de habla. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 163-178. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/5858
- Guerra, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios pedagógicos*, 35(2), 243-260. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200014>
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge.
- Heller, V. (2015). Academic discourse practices in action: Invoking discursive norms in mathematics and language lessons. *Linguistics and Education*, 31, 187-206. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0898589814000837?casa_token=D60iAhpNcOQAAAAA:HyleMIPD9v431FYUomYsmOib6Na7Dy2oPIrKnaECFq5Bl6wHJRz7yfhRfxdee4pFwGj43bIk-6A
- Herrera, J.D. (2009). *La comprensión de lo social: horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Cinde
- Jarpa, M., & Becerra, N. (2019). Escritura para la reflexión pedagógica: concepciones y géneros discursivos que escriben los estudiantes en dos carreras de pedagogía. *Logos (La Serena)*, 29(2), 364-381. <http://dx.doi.org/10.15443/rl2928>
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2021). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones experiencia.
- Lay, S., Yáñez, S., Mercado, J., & Véliz, O. (2022). Posiciones discursivas sobre la ciudadanía: tensiones entre la hegemonía adultista y la participación protagónica en centros educativos de Chile. *CUHSO*, 32(1), 253-283. <https://doi.org/10.7770/cuhso-v32n1-art2735>
- Lepe, P. (2018). Educación, racismo cultural y seguridad nacional: la escuela intercultural en contextos de violencia. *Educação e Pesquisa*, 44, e174819. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844174819>
- Locke, J. (2017). Development of the capacity for spoken language. *The handbook of child language*, 277-302. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/b.9780631203124.1996.00012.x>
- Londoño, D., & Castañeda, L. (2011). Basil Bernstein y la relación lenguaje-educación: el caso del Semestre de Afianzamiento (SEA) de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Lasallista de Investigación*, 8(2), 18-32. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-44492011000200003&script=sci_arttext
- Londoño, D., & Frías, L. (2011). Análisis crítico del discurso y arqueología del saber: dos opciones de estudio de la sociedad. *Palabra clave*, 14(1), 101-121. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-82852011000100007
- Londoño, D., Olave, J., Jaime, J. & Losada, N. (2018). Lógicas, enfoques y epistemologías sobre educación y pedagogía. En *Educación y Pedagogía trayectos recorridos* (pp.96-154). Fondo Editorial Universidad de Manizales.

Lopes, M., & Enzweiler, D. (2021). Tendências discursivas sobre aprendizagem no campo pedagógico contemporâneo brasileiro. *Education Policy Analysis Archives*, 29(January-July), 20. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5624>

Mahmood, N., & Iqbal, Z. (2018). Challenges Faced by Prospective Teachers during Teaching Practice: Connecting Theory to Practice. *Bulletin of Education and Research*, 40(2), 113-136. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1209790>

Manco, S., Franco, J., Agudelo, J., & 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(2), 223-238. <https://doi.org/10.22507/rli.v16n2a18>

Marín, M., Parra, L., Burgos, S., & Gutiérrez-Giraldo, M. (2019). La práctica reflexiva del profesor y la relación con el desarrollo profesional en el contexto de la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 154-175. <https://www.redalyc.org/journal/1341/134157920009/134157920009.pdf>

Martinelli, N., Mackedanz, L., & Ritter, J. (2020). Interações discursivas mediadas na aula de ciências. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 15(1), 28-45. <https://doi.org/10.14483/23464712.14167>

Maués, O. C., & Costa, M. da C. dos S. (2020). A OCDE E A FORMAÇÃO DOCENTE: a TALIS em questão. *Práxis Educacional*, 16(41), 99-124. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.7255>

Meneses, A., Hugo, E., & Uccelli, P. (2021). Lenguajes para el aprendizaje. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 58(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021.1>

Niño, V. (2012). *Semiótica y lingüística: fundamentos*. ECOE Ediciones.

Palazio, E. (2014). Michel Foucault y el saber poder. *Revista Humanismo y Cambio Social*, 95-100. <https://www.camjol.info/index.php/HCS/article/view/4906>

Pauletti, J., & Wirzbicki, S. M. (2018). As relações entre escola e comunidade na concepção de professores que atuam na Educação do Campo. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 3(1), 153-176. <https://doi.org/10.20873/ufc.2525-4863.2018v3n1p153>

Pina, F. H. (2002). Docencia e investigación en educación superior. *Revista de investigación educativa*, 20(2), 271-301. <https://revistas.um.es/rie/article/view/98921/94521>

Rech, R., & Boff, E. (2022). A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 102, 642-667. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i262.4177>

Rodrigues, A., & da Costa, F. (2018). The device involved in the work of the reading room in the municipal schools of Belem (pa): Is there anything out of order? *CADERNOS DE LETRAS DA UFF*, 28(57), 229-251. <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43908>

Ruffinelli, A. (2021). Oportunidades para aprender a ser profesor reflexivo en el currículum formativo. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 25(3), 137-156. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.9374>

Sadoyama, A. D. S. P. (2020). Arte, corpo e interdisciplinaridade: por uma educação do sensível. *Revista EDaPECI*, 20(3), 18-25. <https://doi.org/10.29276/redapeci.2020.20.314536.18-25>

Salazar, E., & Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39(53). <https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.html>

- Saldarriaga, Ó., & Vargas, C. (2015). La configuración histórica del maestro público en Colombia: Entre opresión y subalternidad, 1870-2002. *Historia y Memoria de la Educación*, 1(1), 287-318. <https://doi.org/10.5944/hme.1.2015.13277>
- Santos, L., Melo, V., & Cavalcante, M. (2021). Paulo Freire e a resistência à naturalização da ordem social vigente. *Praxis educativa*, 16. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.16.16433.008>
- Southwell, M. (2018). Discurso y metáfora: dos claves para analizar el cuerpo en la escuela. *Cadernos CEDES*, 38, 103-114. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622018178396>
- Souza, E., & da Silva, K. (2018). Constituição da docência: uma análise a partir o papel discursivo do bolsista supervisor do PIBID. *Praxis Educacional*, 14(29), 231-244. <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i29.4108>
- Stang, M., Riedemann, A., Stefoni, C., & Corvalán, J. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-32. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ndcm>
- Tous, M. y Mattar, S. (2012). Las claves de las palabras clave en los artículos científicos. *Revista MVZ Córdoba*, 17(2), 2955-2956. <https://doi.org/10.21897/rmvz.228>
- Uccelli, P., Phillips, E. & Qin, W. (2020). The language for school literacy: Widening the lens on language and reading relations. En E. B. Moje, P. Afflerbach, P. Enciso & N. K. Lesaux (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 5) (pp. 155–179). Routledge.
- Urmina, I., Onuchina, K., Irza, N., Korsakova, I., Chernikov, I., & Yushchenko, N. (2022). Communicative and discursive practices in the 21st century: Culturological analysis of the educational process in higher education. *Revista Conrado*, 18(87), 34-43. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2500>
- Urrea, Á., & Londoño, D. (2022). Revisión de las tendencias teóricas e investigativas en el campo de la Psicología de la Actividad Física y del Deporte en Iberoamérica. *Psicogente*, 25(47), 42-64. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-01372022000100042
- Vieira, J., de Oliveira, L., & Feldens, D. (2020). Sintomas do Brasil contemporâneo: tensões discursivas e a educação para a diferença. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 2314-2331. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14440>
- Villalonga, M. (2020). Perspectivas y expectativas docentes sobre las prácticas lectoras de estudiantes del primer año de Psicología. *Sophia*, 16(1), 33-47. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.1005>
- Villegas, M. (2014). La perspectiva histórico-cultural y su impacto sobre la investigación de la docencia. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-17. <https://doi.org/10.15517/aie.v14i1.13386>
- Voss, D. (2021). *Espelhos Quebrados: imagem de uma docência auto empreendedora*. Currículo sem Fronteiras.
- Williams, M., & Moser, T. (2019). The art of coding and thematic exploration in qualitative research. *International Management Review*, 15(1), 45-55. <http://www.imrjournal.org/uploads/1/4/2/8/14286482/imr-v15n1art4.pdf>
- Zambrano, E. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 69-82. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1409>