

Discurso en las prácticas educativas

Coordinación: Isabel García Parejo

Discursos acerca de...

Discursos desiguales en un aula de chino. Emociones y poder en la relación alumnado-profesora

Belli, Simone y Marco Pellegrinelli

simone.belli@uc3m.es
Universidad Carlos III de Madrid

aussiecamdenman@hotmail.com
UAM

En esta comunicación se presenta un trabajo etnográfico enmarcado en el Proyecto “*Chinese and English as Languages of the Wider World*”, realizado como colaboración entre la Universidad Autónoma de Madrid, la University of Hong Kong y el King's College London. La etnografía se llevó a cabo en un colegio concertado de Madrid donde se había optado por introducir la enseñanza del chino como asignatura obligatoria en el 5º y 6º curso de primaria. Se observaron un total de 6 clases desde noviembre de 2011 a abril 2012, realizando varias entrevistas con profesorado, alumnado y dirección, repartiendo un cuestionario sobre motivación y uso de la lengua. Los datos han sido analizado desde el punto de vista sociolingüístico, pedagógico y del análisis conversacional. Además, se ha recogido diferentes datos del centro, como la programación de la asignatura, las normas y la filosofía del centro, incluyendo algunos datos demográficos del alumnado y de sus familias. Gracias a este trabajo etnográfico se ha podido reconstituir los discursos identitarios de los distintos actores social del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de sus prácticas lingüísticas. Hemos podido estudiar como profesorado y alumnado interpretan y reelaboran las normas impuestas, produciéndose tensiones, malestar e incomprensiones entre sujetos.

También se ha podido observar de qué manera el discurso del profesorado construye al alumnado con características bien marcadas según su género, llevando a producirse categorizaciones sociales y estereotipos. Por otro lado, el discurso del profesorado se construye a sí mismo como entidad externa al centro y por lo tanto carece de apoyo institucional que lo integre en el colegio. Esta situación repercute en la planificación y organización de su asignatura, y

tampoco se le toma en cuenta en la participación activa en el proyecto educativo del centro. Esta visión es compartida también por el alumnado, que identifica al profesorado de estas aulas como externo y sin autoridad, dando lugar a excesivas libertades y comportamientos inadecuados.

Este sector de la clase muestra cierta resistencia y baja consideración hacia el chino en general y en concreto hacia ciertas modalidades de enseñanza, que forman parte del discurso de lo que se considera como la manera de enseñar lengua y cultura china según la pedagogía tradicional china (Blackledge & Creese 2010). Sin embargo, en las entrevistas estos alumnos no dejan de reproducir discursos utilitarísticos y economicistas de los padres sobre la utilidad de aprender el chino de cara a la emergencia de esta economía en los mercados internacionales y para jugar una carta adicional en la búsqueda de trabajo, en un proceso de “comodificación” de la lengua (Blommaert 2010, Heller 2011). En razón de este argumento, otra parte del alumnado invierte esfuerzo y atención con el fin de ir construyendo un capital que pueda servirles para competir en futuro en el mundo laboral. Por ejemplo, falta una vertiente lúdico-creativa que construya la lengua china como espacio de diversión e invención de juegos de palabras (Blackledge & Creese 2010).

La dirección del centro a su vez participa en esta comodificación, haciendo hincapié en como el chino les sirve como elemento distintivos que les desmarque de otros centros (públicos, privados y concertados), otorgándoles prestigio y llegando a ser elementos de reclamo para captar a nuevos clientes, en el marco de una competitividad entre centros.

Contrastando los datos empíricos con los discursos institucionales, aparecen varias contradicciones. Primero, el rol claramente secundario del chino con respecto a todas las demás asignaturas, y en concreto, en contraste con la otra lengua extranjera, el inglés, a pesar de la insistencia en su carácter obligatorio. En segundo lugar, el choque entre la función del chino como lengua de la comunicación internacional del futuro y la falta de práctica oral o de un método comunicativo en el aula. Finalmente, la educación en valores esgrimida por la dirección como motivación principal por la enseñanza del chino, no siempre tiene su contrapunto en la práctica de aula.

Finalmente utilizando el análisis crítico del discurso, ha sido posible analizar los datos relativos a la práctica docente, a fin de averiguar si las actividades del

aula corresponden a los objetivos prefijados y cómo responde el alumnado a dichas actividades.

Las epistemologías del sur postcolonizan el norte

Camino Esturo, Edorta

edortagune@hotmail.com
Universidad Pública de Navarra

1. Marco teórico. El prefijo *post* es un indicador de metamorfosis, de cambio en los pilares ideológicos y prefijados de la modernidad. El posmodernismo supone una crítica a la racionalidad y al progreso modernista que, también en Antropología, ha originado una serie de convulsiones teóricas y metodológicas de la mano de diversos autores: Derrida, Foucault, Lyotard, Clifford Geertz o Paul Rabinow (Ledo, 2004).

Este movimiento filosófico postmodernista deriva en toda una serie de cambios paradigmáticos que propician un germen primigenio para la teoría postcolonial. Un discurso teórico que nace, principalmente, en los propios estados descolonizados de la mano de diversos autores: Fanon, Spivak, Chakrabarty, Bhabha, Chabal, Mignolo, De Sousa o Edward Said, elaborando un marco teórico general para comprender las relaciones dialécticas entre colonizado/colono en el ámbito local y global, así como las repercusiones actuales que pueda tener en el estudio y la comprensión de las culturas contemporáneas desde cualquier perspectiva académica.

Estos conceptos poscoloniales son, en cierta medida, contruidos por intelectuales que, aunque su origen sea el de un país colonizado, surgen también del mismo orden colonial y de unas estructuras educativas y mentales que han sido generadas a través de un largo proceso colonizador, donde “el ser colonial se distribuye en el cuerpo del colonizado” (de Otto, en Mignolo, 2009: 44). Así y todo, surge una epistemología de la subalternidad, de los márgenes. En este aspecto, la aproximación postcolonial con la epistemología presenta una alta correlación debido a los factores históricos y sociales del proceso colonizador sobre una forma de abordar el estudio del conocimiento

nativo (o epistemología nativa). Comienza a oírse la voz del colonizado, del indígena, de los desheredados, los cuales han sido excluidos y marginados por la modernidad occidental, es decir, por las repetidas intenciones de expansión de los modelos y artefactos de los países europeos durante la época colonial (Esposito, 2008).

El portugués Boaventura de Sousa Santos presenta las epistemologías del sur en un contexto postcapitalista y postoccidental, de reflexión creativa donde “los diagnósticos dependen mucho de la posición política que uno tenga y también de la región del mundo en la que uno viva” (De Sousa, 2011: 11). La epistemología del sur supone “dar voz a otros conocimientos ancestrales, otras costumbres, raíces, maneras de gobernar, otras formas de democracia, de interculturalidad, de etnia, de nacionalidad, etc” que ofrezca la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre (2011: 13).

2. *Aplicación.* Los conceptos teóricos se aplican en el ámbito del EEES, concretamente en la Universidade Lusófona de Lisboa durante el año 2012. La elección de este campo experimental fue debida al gran número de estudiantes provenientes de otros países de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP) que realizaban sus estudios académicos en Europa. La atracción de las ayudas de movilidad para la formación motiva a salir de su lugar de origen para recibir una enseñanza universitaria complementaria.

El trabajo de campo se realizó principalmente mediante la observación participante y una serie de entrevistas con preguntas abiertas a diferentes estudiantes y trabajadores/as de origen no europeo (principalmente africano) que han conformado una pequeña aportación al debate epistemológico, aunque, de momento, no haya sido ampliamente contrastada.

No obstante, este estudio genera una serie de cuestiones, desde el punto de vista postcolonial, en relación al posible conflicto de los conocimientos adquiridos en sus lugares de origen con los conocimientos que puedan recibir estos y estas estudiantes en el ámbito europeo, supuestamente ex-colonial. Cabría preguntarse si el consiguiente retorno de las estudiantes a sus países de origen con esas lógicas y conocimientos aprendidos en la antigua metrópoli supone una continuidad de la lógica colonial en los países subalternos, tal como expone Mignolo.

La construcción de la corporeidad en el proceso educativo chileno

Carrasco Segovia, Sara Victoria

s_carrasco_s@msn.com

Universidad de Barcelona

Esta investigación, parte de un proyecto de tesis doctoral, se centra en la necesidad de repensar la educación formal chilena en base a las nuevas necesidades de las(os) estudiantes, como sujetos y cuerpos en acción en la escuela, y a la vez, en el análisis de cómo y de qué manera la educación influye en la construcción de las corporeidades de las(os) jóvenes.

Aún cuando el cuerpo humano ha sido y aun sigue siendo el objetivo primero en gran parte de las escuelas chilenas de educación tradicional, en cuanto a control físico y relaciones de poder se refiere, de manera muy paradójica, la presencia del cuerpo parece muy relegada dentro de los discursos educativos actuales.

Como docente, mi motivación se dirige hacia la necesidad de releer “los cuerpos” de las(os) estudiantes dentro del contexto escolar chileno actual- donde aún las miradas colonizadoras y patriarcales ofrecen concepciones privilegiadas y prototipos preestablecidos, ignorando la corporeidad de las(os) sujetos- considerando el cuerpo humano como una construcción social que se construye mediante la relación con el otro y su medio, y que va más allá de lo mero fisiológico.

A través de la utilización de una metodología etnográfica educativa, esta investigación podría encaminarse inicialmente, al menos, en dos direcciones convergentes. Primero, a analizar exhaustivamente la realidad educativa a estudiar, con el fin de comprenderla mejor e intervenir en ella de manera más reflexiva y eficaz. Y segundo, en la formación y perfeccionamiento del profesorado y grupo de estudiantes con el que se vaya a trabajar.

A través de esta metodología, se podrá observar y aportar datos descriptivos del contexto, actividades y creencias de los participantes dentro

del escenario educativo formal chileno, e intentar proporcionar un conocimiento más relevante de la realidad escolar, a través de la revelación de deficiencias y fortalezas, con el fin de ayudar a los sujetos a tomar decisiones de un modo reflexivo que favorezcan la corrección de ciertas disfunciones y preconcepciones equívocas en torno a la construcción de las corporeidades.

Tema principal. Este estudio plantea dos objetivos principales: (i) promover el análisis en torno a la presencia y al rol del cuerpo humano dentro del proceso educativo, así como la significación que tiene la educación sobre la construcción de corporeidades en las(os) jóvenes y (ii) evidenciar las implicaciones que generan las relaciones de poder dentro de la escuela, en torno al cuerpo como forma de castigo, anulación y/o control; lo que nos abre la posibilidad de construir nuevos espacios de aprendizaje en la escuela en torno a una nueva forma de entender la pedagogía y el conocimiento, teniendo como eje central la importancia de aceptar y respetar nuestras subjetividades y establecer relaciones descolonizadoras dentro del proceso educativo, ya que el cuerpo cumple un rol esencial, dentro de nuestro proceso de reconocimiento y en la construcción continua e inacabada de las identidades.

Para lograr este objetivo, es necesario acceder al desvelamiento de las acciones que ocurren dentro y fuera del aula, tanto de las prácticas empíricas como teóricas, explícitas o inconscientes, que se encuentran en la base de las relaciones entre profesoras(es) y estudiantes, y que a la vez, otorgan un sentido a tales actividades. Para esto la etnografía educativa se convierte en una de las mejores vías metodológicas, pues otorga la posibilidad de analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, en relación a los diversos actores del fenómeno educativo y el contexto sociocultural en que tienen lugar estas actividades, contribuyendo también, a sugerir alternativas teóricas y prácticas, que conlleven una intervención pedagógica diferente.

Metodología. Se enmarca este trabajo en la metodología etnográfica educativa, incorporando una dimensión comparativa con procesos educativos en otros escenarios no escolares. Ya que admite, dentro del marco de la investigación, las experiencias subjetivas, y a la vez, ayuda a un mayor entendimiento crítico de las situaciones y fenómenos educativos, y por consiguiente, proporciona una más adecuada y consciente intervención dentro del contexto escogido.

Conclusiones. Mis experiencias educativas han estado marcadas por la relación estrecha entre los procesos educativos y el cuerpo, dentro del aula y de las escuelas de educación tradicional chilenas enmarcadas en un contexto histórico y político de post dictadura militar. La experiencia de lo corporal es el fundamento de la educación tradicional, donde la enseñanza se basa en la transmisión de conocimientos y contenidos curriculares. Para lograr este objetivo, la enseñanza es el molde donde deben encajar los sujetos, ignorando que las(os) niñas(os) y adolescentes tienen historias y experiencias propias, que determinan lo que son y que dan forma a la construcción de sus corporeidades y subjetividades.

Enseñanza de la lectura en Secundaria: estudio de caso sobre el discurso didáctico

Cid, Magdalena; Teresa Ribas i Seix, y Uri Ruiz Bikandi

macidgar@gmail.com, teresa.ribas@uab.cat, uri.ruizbikandi@ehu.es

Universitat Autònoma de Barcelona y Universidad del País Vasco /EHU

En este trabajo se analiza el diálogo entre dos docentes de Lenguaje y Comunicación (4º año de Enseñanza Secundaria, Chile) sobre la didáctica de la lectura. Se pretende interpretar la construcción del discurso didáctico de las docentes en torno a la enseñanza de la lectura en el aula. Se realizan grabaciones en vídeo y audio de la práctica de una de las docentes y ambas dialogan sobre estas grabaciones. Comentan sobre logros y fracasos de sus respectivas prácticas, develando diversos conflictos que se suscitan en el proceso de lectura en el aula. El análisis se centra en los discursos grabados del diálogo entre ambas docentes.

El estudio se realiza en un centro de enseñanza pública que atiende a estudiantes de nivel socioeconómico bajo y en el que el estamento docente afronta condiciones laborales y de infraestructura muy deficientes.

La metodología sigue las pautas del estudio de casos (Stake, 2007) con un enfoque etnográfico identificando en ciclos sucesivos las categorías discursivas (Camps, 2006) para construir un modelo comprensivo de la enseñanza de la lectura.

Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del profesorado y su práctica educativa en clases de ciencias naturales¹

**Fernández Nistal, María Teresa; Ross Argüelles, Guadalupe de la Paz;
Mercado Ibarra, Santa Magdalena; Ochoa Ávila, Eneida y García
Hernández, Claudia**

teresa.fernandez@itson.edu.mx; guadalupe.ross@itson.edu.mx;
mercado@itson.edu.mx; eneida.ochoa@itson.edu.mx; cgarcia@itson.edu.mx

Instituto Tecnológico de Sonora. México

En este trabajo se presentan los resultados de una investigación de carácter empírico cuyos objetivos fueron identificar las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de 62 profesores de ciencias naturales de educación secundaria y estudiar la relación de estas concepciones con su práctica educativa en el aula. Para identificar las concepciones del profesorado sobre la enseñanza se utilizó la entrevista cualitativa semiestructurada, de administración individual, que plantea distintas cuestiones sobre la enseñanza y el aprendizaje: Objetivo de enseñar ciencias naturales, atención a las ideas previas de los alumnos, evaluación, organización de los alumnos en la clase, programación, explicación sobre el aprendizaje, influencia del nivel socioeconómico en el aprendizaje, etc. La información sobre las prácticas educativas del profesorado se obtuvo a través de un sistema de observación descriptivo: se realizaron grabaciones en audio de las clases y se tomó nota escrita sobre el comportamiento no verbal de profesores y alumnos, agrupamiento de los alumnos y recursos utilizados en una hoja de registro de

observación. Para llevar a cabo el estudio se optó por un enfoque de investigación mixto; para identificar las concepciones de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje se realizó un análisis cualitativo de sus respuestas en la entrevista utilizando el método comparativo constante, que consistió en un proceso inductivo en el que se agruparon los datos a partir de las coincidencias entre las respuestas de los participantes, lo que reveló distintas categorías de respuesta en cada una de las preguntas. Por otro lado, para analizar los registros de observación de las clases se aplicó un sistema de categorías cuyo objetivo es describir tres dimensiones de las prácticas educativas: a) ¿Qué enseñan los profesores? (contenidos educativos desarrollados en las clases); b) ¿cómo enseñan los profesores? (actividades educativas que proponen a los alumnos, indagar las ideas previas, la vida cotidiana, opiniones e intereses de los alumnos, estrategias en la evaluación y en la disciplina de los alumnos y organización del trabajo de los alumnos en la clase) y c) ¿qué hacen los alumnos? (acciones que realizan e iniciativa que presentan en estas acciones y en la comunicación). Los resultados indican que la concepción sobre la enseñanza más frecuente fue la de transición entre una perspectiva tradicional y una constructivista, seguida de la tradicional. La concepción constructivista fue la más infrecuente en todos los apartados de la entrevista. Por otro lado, el análisis de la práctica educativa de los profesores en el aula indicó un predominio del modelo de enseñanza tradicional de transmisión-recepción, aunque aproximadamente la mitad de los profesores incorporaron en sus prácticas algunas estrategias de enseñanza de los enfoques constructivistas. El análisis de la relación entre las concepciones de los profesores en la entrevista y sus prácticas educativas observadas en clase, indica incoherencias. En general, los profesores fueron más tradicionales en su comportamiento en clase, que en lo que dijeron en la entrevista sobre cómo enseñan. Estos resultados se suman a los obtenidos en la línea de investigación sobre las concepciones de enseñanza y aprendizaje de los profesores y la práctica educativa, concretamente a las investigaciones que han encontrado que los profesores sostienen en su discurso verbal concepciones constructivistas de enseñanza, que no coinciden con su práctica educativa observada, más tradicional. Las implicaciones educativas de estos resultados se sitúan en el diseño de cursos de formación y actualización

docente dirigidos a un cambio que mejore las prácticas educativas, que en definitiva son las que impactan en el aprendizaje de los estudiantes.

¹Este trabajo fue realizado gracias a la financiación SEP/SEB-CONACYT 2007 (Clave 82687).

Las emociones en la enseñanza

Funes Lapponi, Silvina

funes@edu.ucm.es

Universidad Complutense de Madrid

El interés por el estudio de las emociones en el profesorado no es un tema reciente, pero sí es un tema que ha cobrado “nueva vida” a partir de los estudios del síndrome “burn out” donde se trata de patologizar y/o clinicalizar actitudes y emociones negativas o inadecuadas en el ejercicio de la profesión.

También tuvo una nueva dimensión a partir de las contribuciones de Goleman y la inteligencia emocional y las nuevas actitudes generadas hacia la expresión de las emociones en los últimos años. Estamos desarrollando una cultura más receptiva a la verbalización y aceptación de las emociones.

En una actividad llamada “Furias y fobias” llevada a cabo en un curso para profesores de un Instituto de una capital de una comunidad española una profesora dice: “Odio a...los jóvenes...”¹

En ése momento empecé a reconsiderar la dimensión que las emociones juegan en los conflictos, en el sentido de que no son un aspecto más, sino que son el sentido mismo de la aparición de los conflictos.

Descripción del objeto o tema principal de la contribución

En el presente trabajo pretendemos utilizar el trabajo de campo realizado para analizar los conflictos en el profesorado destacando el papel que desempeñan

¹ Este comentario forma parte de la Memoria del Formador. La actividad consistía en una dinámica de presentación donde cada uno habla de lo que le gusta mucho o le desagradaba o ama/odia. Ej.: Me encanta el chocolate y no soporto la injusticia...

las emociones a partir del discurso de los docentes, es decir, de cómo nombran, expresan o silencian las emociones.

- *Fuentes de información utilizadas*

Fuentes Primarias:

Entrevistas a profesores: 70 semiestructuradas y 12 en profundidad.

Memoria del Formador².

Fuentes secundarias: bibliografía e investigaciones sobre el tema.

- *Metodología*

Se ha utilizado el método cualitativo, basándonos en dos tipos de entrevistas a profesores: semiestructuradas y en profundidad. También la consulta de fuentes secundarias, así como el Memoria del Formador.

- *Principales resultados, conclusiones o aportaciones*

El estudio parte del análisis de la conflictividad desde el punto de vista del profesorado. El modelo de análisis de los conflictos empleado toma en cuenta varias dimensiones objetivas y subjetivas.

Entre las dimensiones objetivas tomamos en cuenta aspectos como el “hecho” y los protagonistas del conflicto.

Entre las subjetivas se valoran actitudes, creencias, percepciones, emociones, etc.

Muchos de los conflictos reconocidos por los profesores giran en torno a la actitud o el comportamiento de sus alumnos. Sin ser conscientes de esto, los profesores están hablando de su propia visión y de sus expectativas con respecto al desempeño de sus alumnos. El material de trabajo para analizar estos aspectos es su propio discurso, lo que dice sobre el “deber ser o hacer”

² He sido formadora de profesores durante 15 años y no he tenido la disciplina de recoger sistemáticamente en un Diario de Campo dichas experiencias. Por este motivo estoy elaborando una Memoria con el objetivo de recuperar aquellas anécdotas y comentarios significativos en relación a las vivencias, percepciones y creencias del profesorado en relación a su profesión, sus alumnos y familias, sus colegas, el centro, etc.

de sus alumnos y sus frustraciones con respecto al mismo. De ahí la importancia de las emociones en este análisis.

Las fuentes más importantes de conflictos en el aula (que le afecta al profesorado) son:

- 1.- la conducta retadora y el opositorismo ante demandas o comentarios del profesor,
- 2.- las conductas negativas hacia el trabajo, el aprendizaje o la materia y
- 3.- la conducta pasiva o no hacer nada o lo menos posible.

Entre los conflictos que se pueden encontrar en el aula los hay de muchos tipos posibles, pero los mencionados son los que **van al “meollo” de su frustración y resentimiento**. No es que en el aula no hayan emociones positivas, las hay y muchas, pero como este estudio se ha centrado en el análisis de los conflictos en el profesorado, las emociones que “salen a la luz” son las negativas.

La primera pone en evidencia un rechazo hacia el docente, que el profesorado suele verbalizar como *“Ya no hay respeto a la autoridad”*, las dos siguientes están más orientadas hacia un rechazo del alumnado hacia lo educativo en general o la materia en particular y lo suelen verbalizar como *“Pasan de todo”, “No quieren aprender/ trabajar/ o tener responsabilidades, etc.”*

En definitiva, las frustraciones que generan estas situaciones, se canalizan como malestar hacia la profesión, los alumnos o sus familias, el centro y su forma de gestionar la disciplina, etc. expresándose como resentimiento y rechazo hacia éstos pero que oculta un profundo sentimiento de falta de valía.

Para acabar, los conflictos son la expresión de emociones políticamente incorrectas de los profesionales de la educación hacia sus discentes, hacia su profesión o hacia sí mismos.

- *Ubicación de la investigación en proyectos, etc.*

La presente propuesta está enmarcada en la investigación que se está desarrollando para la elaboración de la Tesis titulada: ***“Los conflictos en el profesorado: ¿qué papel desempeñan los docentes”***.

**La interacción inadvertida.
Discursos en torno el reconocimiento/desconocimiento de la
diversidad cultural: el caso de los estudiantes chinos en
universidades españolas**

Humeres Riquelme, Mónica y Mareike Müller

monica.hvr@gmail.com y mareikemueller@outlook.com
Universidad Complutense de Madrid

La principal contribución de este trabajo tiene como base su carácter empírico; en su desarrollo se levantó información relevante y original, respecto a un problema actual.

En los últimos años se ha observado un aumento progresivo de alumnos chinos en las aulas españolas. Esta situación es mucho más visible en algunos programas de postgrados con características específicas. Para reflejar esta situación se analizó el discurso integrante de un programa en el cual la tercera parte de los alumnos son de origen chino, siendo la mayor comunidad extranjera en este espacio y no por ello la más considerada. Estos alumnos, en este espacio, encuentran dificultades de diversa naturaleza en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el *estado de la cuestión* se identificaron vacíos investigativos a este respecto, por lo que se planteó contribuir a la construcción académica de este tema en particular; Conocer y analizar los discursos en torno al reconocimiento/desconocimiento de la diversidad cultural develando posibles aspectos que pudiesen influir en la experiencia estudiantil.

El principal objeto de esta contribución es la puesta en evidencia del desconocimiento –por parte de los profesores entrevistados- de aspectos fundamentales de la diversidad cultural que afectan el aprendizaje de sus alumnos.

Las principales fuentes de información para la realización de este trabajo son primarias; material discursivo recogido en entrevistas producidas, realizadas y analizadas por las autoras.

Indistintamente se utilizaron fuentes secundarias académicas tanto para construir el estado de la cuestión, como para sustentar el marco teórico al que está suscrito el objeto en cuestión.

La metodología utilizada fue la entrevista etnográfica, pensada por su valor como herramienta para conocer y entender el significado de las concepciones de los entrevistados, partiendo desde la generalidad a la particularidad. El trabajo está conducido a analizar la producción discursiva por parte de quienes conviven en este espacio educativo determinado, dando voz a diferentes perspectivas.

Por otra parte, el análisis interpretativo de estas entrevistas se sustenta en la 'Teoría Fundamentada' de Glaser y Strauss (1967) y sucesivas ampliaciones Glaser y Corbin.

Los resultados demuestran que los profesores, si bien reconocen una diferencia cultural entre sus alumnos valorando esta composición diversa como un aporte para el aprendizaje extra-académico, expresan que esta diversidad se construye como problemática al interior del aula. 3

El discurso de la convivencia entre culturas dentro de este espacio educativo en particular, se refleja como una relación desigual, donde los alumnos chinos son los que sustentan las mayores desventajas al mostrarse completamente pasivos.

En los tres discursos analizados se hacen presentes diferencias determinantes entre cultura occidental y la oriental. Trasladando al contexto del espacio educativo, estas diferencias se traducen en una *coacción* entre las lógicas de interacción y las expectativas que se tienen en el aula. Estas estructuras de pensamiento podrían estar afectando el aprendizaje en el aula de estos alumnos, ya que de cierto modo quedan invisibilizados, disminuyendo las expectativas que se tienen de ellos.

Este tipo de comportamiento pasivo de los alumnos chinos se deriva, en opinión de los profesores, del insuficiente dominio del idioma español, *desconociendo* de este modo las dinámicas de interacción que cada cultura supone. La voz china por su parte, sitúa los valores de su cultura y sus formas

de interacción como razón fundamental para explicar su comportamiento. Así, *participación* y *pasividad* forman parte de una dicotomía, donde las formas de interacción inadvertidas, constriñen la comunicación en el aula.

Palabras clave: *Educación universitaria / Máster / diversidad cultural / estudiantes chinos / aprendizaje / participación*

Sobre el diagnóstico en la escuela: discursos, deslices y representaciones sociales de la infancia.

Hurtado García, Inma y Zubiarrain Mediavilla, Alicia

inmaculada.hurtado@uch.ceu.es y alicia.zubiarrain@uch.ceu.es
Facultad de Educación de la Universidad CEU Cardenal Herrera

Nuestra propuesta de comunicación aborda la medicalización presente en los discursos sobre la infancia y la educación escolar. Nos hemos acercado a distintos contextos en los que se genera información, formación y recursos, y en los que podemos observar cómo se está redefiniendo el rol de la escuela y de los agentes implicados en ella. Internet, los diseños curriculares de magisterio, así como los testimonios de los docentes o las políticas educativas de refuerzo escolar, nos permiten analizar de qué manera la mayor presencia de un discurso enfocado desde la psicopatología en la formación de los maestros está modificando la concepción de la escuela, del proceso de aprendizaje y de la labor del docente.

La medicalización es un fenómeno amplio en el cual manifestaciones, esferas y áreas de la vida cotidiana son transformadas en problemas médicos y colonizadas por la práctica médica.

El ámbito de la escuela y el ejercicio educativo también han sido permeados por dicho marco categorial que define lo que es normal y lo que es anormal para, en virtud de ello, exponer los diferentes síndromes y trastornos de aprendizaje y conductuales. El no aprendizaje y la conducta fuera de la norma son el ámbito en el que se desarrollan algunos de los trastornos que más atención reciben actualmente.

Este es el caso del Trastorno de Déficit de Atención con y sin Hiperactividad

(TDA/H) y el denominado Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD), que han tenido un gran calado en el imaginario de los diferentes agentes educativos —sean padres, docentes o instituciones—. Sin embargo, en tanto que este tipo de diagnósticos se apoyan básicamente en la observación y el relato de padres y maestros, se abre una doble brecha: por un lado, la que cuestiona desde un punto de vista histórico y social cuál es el proceso por el cual a los fenómenos sociales se les atribuyen determinadas categorías de sentido; y por otro, la distancia que se establece entre las definiciones normativas del comportamiento infantil y del aprendizaje y la percepción de las mismas. Todo ello hace necesaria una observación más crítica de los discursos que arrojan la producción de síndromes en la escuela, la utilización de los mismos, el condicionamiento que implican y su posible sobredimensión, así como las representaciones sociales de la infancia que van modelando.

- Tipo de contribución: de carácter empírico
- Descripción del objeto o tema principal de la contribución
- Fuentes de información utilizadas: análisis de discurso
- Metodología: cualitativa
- Principales resultados, conclusiones o aportaciones:

El análisis de distintos discursos relacionados con la educación nos llevan a identificar una tendencia en la que el aprendizaje se está convirtiendo en un espacio de producción de trastornos y la escuela en un locus de diagnóstico infantil. Es un proceso que, en lugar de ser un factor de integración, corre el riesgo de ser una herramienta de homogeneización, control social y de exclusión para aquellos alumnos que quedan etiquetados en el expediente con una psicopatología. Frente a otras perspectivas más sociales, se está privilegiando la individualización de los problemas educativos y del fracaso escolar. Esto supone una pérdida de la dimensión social de la educación y de otras herramientas educativas con las que mejorar el aprendizaje. Mientras el discurso médico avanza en el establecimiento de síndromes a detectar en la escuela, el discurso psicologicista secunda y el didáctico se rinde derivando funciones.

El discurso de repertorio del trastorno se desliza desde la explicación a la

clasificación, y permite a los docentes aprehender de manera más sencilla la realidad educativa. Sin embargo, en este desliz se pierde eficacia para abordar de manera compleja lo que acontece, individualizando las causas, simplificando los hechos y sus posibles actuaciones.

La alfabetización científica y letramento: representaciones de las prácticas discursivas de los docentes y su formación

Michele Johann; Jacqueline Silva da Silva y Tania Micheline Miorando

michele.johann@yahoo.com.br; jacqueh@univates.br; tmiorando@gmail.com
Centro Universitario UNIVATES/Lajeado/RS/Brasil

El trabajo presentado hace referencia a la investigación “Las representaciones de una comunidad escolar sobre alfabetización científica y letramento”, y tiene como objetivo investigar y comprender las representaciones referentes a la alfabetización científica y al letramento en una comunidad escolar, ubicada en las afueras del municipio de Lajeado/RS/Brasil, además de profundizar esas perspectivas teóricas. Comprender las representaciones sobre los temas del letramento y la alfabetización científica en la escuela se convierte en un rico campo de investigación que sólo puede ser comprendido en los límites entre las minorías sociales, institucionales, culturales y lingüísticas, y en especial de los procesos históricos y políticos que demarca el establecimiento de la escuela. Esta investigación se basa en estudios teóricos de Chassot (2003, 2004), Soares (2004) y Foucault (2004). La alfabetización científica permitiría a la población dispuesta a conocimientos científicos y tecnológicos necesarios para resolver problemas de la vida diaria, más bien comprender las complejas relaciones entre la ciencia y la sociedad (Chassot, 2003). Soares (2004) aporta el concepto de letramento desde la perspectiva de la lectura y la escritura. El letramento es entender el contexto de este proceso, es capaz de utilizarlo en toda experiencia, es leer y entender textos más allá de la escuela. Para Foucault (2004), *discurso* se refiere a un grupo de sentencias que proporcionan un lenguaje para hablar de - una forma de representar el conocimiento sobre un tema particular en un momento histórico determinado. Colocar en la producción de discusión académica, la enseñanza de prácticas y

representaciones existentes sobre el letramento y la alfabetización científica requiere nuevas perspectivas en este tipo de estudios, ya que la alfabetización que históricamente sirvió para reflexionar acerca de la educación, también se desempeñó como artefacto y el control gubernamental de la población. Al mismo tiempo, una mirada histórica sobre el letramento y la alfabetización revela una trayectoria de sucesivos cambios conceptuales y metodológicos. Las prácticas sociales de la lectura y la escritura adquiere mayor visibilidad e importancia como la vida social y profesional, agravada por la llegada de la tecnología se ha vuelto cada vez más dependiente de la lengua escrita, dejando al descubierto la insuficiencia de leer y escribir sólo en el sentido tradicional. En ese contexto de investigación, se ha buscado acercarse a la etnografía con el intento de interactuar con cuatro profesores: uno de la Educación Infantil y tres de la Primaria, lo que nos ha posibilitado conocer y registrar lo que ha sido observado a lo largo del trabajo. Para la generación de los datos, hemos utilizado la técnica del grupo focal, el cuestionario y el análisis del discurso de los maestros. Los datos parciales de la investigación muestran que las representaciones que los profesores presentan sobre alfabetización y letramento se están cambiando. Lo que dicen los profesores sale del discurso de las certidumbres, lo que los lleva al autocuestionamiento sobre sus prácticas con los niños, reestructurándolas a partir de un pensamiento más reflexivo, y eso cualifica las acciones diarias que realizan en sus prácticas docentes. Este estudio contribuye para la cualificación de los profesores, atendiendo a las demandas de la Educación Infantil e de la Enseñanza Primaria, tendencia manifestada en la *Capex/Brasil (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)*. Los resultados parciales de la investigación muestran que las representaciones que los profesores están presentando sobre el letramento y la alfabetización, y que están cambiando, dejando el discurso de la seguridad, lo que lleva a preguntarse sobre sus prácticas con niños, la reestructuración de los pensamiento más reflexivo, lo cual caracteriza las acciones que realizan en sus prácticas educativas cotidianas.

Palabras clave: Alfabetización Científica. Letramento. Representación. Etnografía. Análise do discurso.

El discurso político de las evaluaciones estandarizadas como creación de la cultura de la performatividad

Luengo Navas, Julián y Saura Casanova, Geo

*jluego@ugr.es; geosaura@ugr.es
Universidad de Granada.*

La presente comunicación está estructurada en dos partes bien diferenciadas. Por un lado, apoyados en el análisis del discurso político, fundamentándonos en algunos trabajos Van Dijk, (1999) y Pini (2010), realizaremos un estudio de diferentes políticas educativas que intentan imponer en la praxis docente pruebas de evaluación estandarizadas como finalidad de la educación. Para ello, a nivel internacional, analizaremos algunas normativas de la OCDE y el desarrollo legislativo que avala a las Pruebas PISA. En el panorama nacional atenderemos al Anteproyecto de ley LOMCE con la intencionalidad de explorar el fundamento del mismo, y así poder exponer la importancia que desde aquí se genera a los estándares evaluadores de la calidad. Por último, en relación a la normativa regional, expondremos cómo se perpetúan estas pruebas de evaluación por medio de la puesta en marcha de las Pruebas de evaluación de diagnóstico y las Pruebas de evaluación ESCALA.

El segundo apartado del trabajo responde a resultados de una investigación empírica de corte cualitativo, con la intención de manifestar cómo ese discurso normativo que intenta imponer distintas pruebas de evaluación estandarizadas se lleva a cabo por los docentes dentro de la realidad del aula.

Proceso metodológico de la investigación

Siguiendo el paradigma *interpretativo*, concebimos la práctica educativa como una construcción social que tiene su origen en los significados que los actores comparten cuando se comunican e interactúan. Por tanto, intentamos comprender los hechos en situaciones particulares, haciendo hincapié en la naturaleza esencialmente valorativa de la investigación (Denzin y Lincoln, 2012). Nos hemos apoyado en los principios de la inducción para diseñar el proceso de investigación, enmarcada dentro de la visión de la teoría fundamentada *Ground theory* de Strauss y Corbin (1998) con la intencionalidad

de que las interpretaciones de los actores formalicen las categorías de análisis por medio del Software informático Nvivo10.

Estudiaremos seis escuelas públicas de la ciudad de Granada, atendiendo a los siguientes criterios: a) el profesorado participante ha estado implicado en la puesta en práctica de las *Pruebas de evaluación de diagnóstico* y en las *Pruebas de evaluación ESCALA* y b) estructuración de tres tipos de centros: dos de clase alta, dos de clase media y dos de clase baja, atendiendo al origen socioeconómico de las familias que acuden a los mismos.

Resultados

Con la implementación de las pruebas de evaluación estandarizadas perpetuadas en la institución escolar como tecnologías de control, se genera la cultura de la *performatividad* como un modo de reformar lo público, acompañando de los mercados educativos y la nueva gestión pública en la educación (Ball, 2007; Jessop, 2008). Cambia el modo de concebir la institución educativa, en aspectos tan nucleares como el valor del trabajo, los modos de interacción personales y profesionales. Las tecnologías de control que utiliza son las evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios para controlar, desgastar y producir cambio en las organizaciones (Ball, 2007).

Hemos podido atender desde el discurso de los docentes a severos cambios que están sufriendo los mismos, generando la configuración del “docente performativo”. Se han podido destacar variaciones de identidad y nuevos valores emergentes en la praxis.

Los docentes sufren sustanciales variaciones de subjetividad, convirtiéndose en agentes medibles, donde van desapareciendo de su esencia, la parte humanista que los compone. Para que ello ocurra, se intenta eliminar el profesionalismo docente, creando un docente mensurable y pragmático generando estados psicológicos de inseguridad e inestabilidad.

La finalidad de estas prácticas es conseguir una institución con una puntuación numérica en su totalidad, donde cada docente logre una mejoría constante en los resultados de su alumnado, y así dar significado al centro. De esta forma se impone una variación axiológica de la práctica educativa, por medio de pruebas de evaluación estandarizadas con la pretensión de instalar en la escuela el modelo de la eficacia, la eficiencia y la mejora de la calidad,

únicamente desde una mejoría cuantitativa en favor de una mayor puntuación numérica de resultados.

Referencias bibliográficas

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.

Ball, S. J. (2007). *Education Plc: Understanding private sector participation in public sector education*. Routledge: London.

Denzin N. K. y Lincoln, Y.S. (Coords). (2012). *Manual de investigación cualitativa vol.I. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Jessop, R. (2008). *El futuro del estado capitalista*. Madrid: libros de la catarata.

Pini, M. (2010). Análisis crítico del discurso: Políticas educativas en España en el marco de la Unión Europea. *RASE*, 3 (1), 105-127.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Van Dijk, T. A. (1999). *El análisis crítico del discurso*. *Anthropos*, 186, 23-36.

Representaciones sociales de profesores de educación primaria sobre la educación artística. Avance de investigación

Saldaña Rocha María del Carmen

mcsaldanar@yahoo.com.mx

Universidad Pedagógica Nacional. Universidad Nacional Autónoma de México.

Tipo de investigación. Reporte de investigación en el que se da cuenta de los primeros resultados de la investigación empírica que se realiza en el marco del doctorado en Pedagogía. La investigación estudia las representaciones sociales de profesores de educación primaria sobre la educación artística.

Descripción del objeto o tema principal de la contribución

En esta contribución se exponen hallazgos sobre las Representaciones Sociales de un grupo de profesores de educación primaria de escuelas públicas y privadas del Distrito Federal, -México- sobre la educación artística.

Los profesores de educación primaria durante su formación han tenido un acercamiento a la educación artística a través de espacios curriculares.

Con ello, y con la información que circula en el contexto en el que se encuentra –plan de estudios, programa, libro del docente, actividades culturales y artísticas, publicaciones sobre educación artística y artes- el profesor de educación primaria desarrolla su práctica educativa. Considerando que, en su formación y ejercicio profesional, el profesor construye representaciones sociales, es relevante reconocerlas y explicar sus implicaciones en la práctica educativa. Así, esta investigación se fundamenta en la Teoría de las Representaciones Sociales, propuesta por el psicólogo social Serge Moscovici, quien señala que “Las representaciones sociales, se muestra como un conjunto de proposiciones, de reacciones y de evaluaciones, [...] estas proposiciones, reacciones o evaluaciones están organizadas de maneras sumamente diversas, según las clases, las culturas y los grupos, y constituyen tantos universos de opiniones como clases, grupos o culturas existen. Cada universo, según nuestra hipótesis tiene tres dimensiones: la información, la actitud y el campo de la representación o imagen. (Moscovici, 1979: 45).

La pregunta que guía esta investigación es:

¿Cuáles son las representaciones sociales de un grupo de profesores de educación primaria de escuelas públicas y privadas educación artística y cuál es la función que tienen esas representaciones?

Metodología. En esta investigación se ha seguido la propuesta metodológica etnográfica con la que se “pretende obtener información empírica en el espacio en el que suceden los acontecimientos estudiados, “documentar lo no documentado”, permitiendo así una elaboración cualitativa del contexto escolar estudiado. Sus resultados se exponen en un texto que describe *densamente* la especificidad del lugar” escolar estudiado (Rockwel en Piña, 1997). Se aplicó un cuestionario de análisis de los constructos (Goetz, 2004: 135) a un grupo de profesores y, posteriormente, se realizó un análisis teórico con la información recopilada *in situ* a través de dos herramientas: la entrevista a informantes clave y la observación. La información recuperada se analiza con base a las dimensiones de las representaciones sociales y las categorías que han sido definidas. El análisis pretende develar las representaciones sociales y el sentido de ellas en la práctica educativa de los profesores.

Principales resultados, conclusiones o aportaciones

Se considera que en este primer avance de investigación, se dará cuenta del tipo de representación que tienen los profesores que participan en este estudio en lo que se refiere a la educación artística. Vale la pena destacar que las escuelas corresponden al sector público y al privado.

Ubicación de la investigación en proyectos: La investigación se realiza como parte del Doctorado en Pedagogía, adscrito a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Fuentes de información utilizadas:

Aguirre, L. M. (2011). *Repensar las artes*. México: UNAM-IISUE.

Barbosa, A. M. (2003). Arte/Educación en Brasil: Hagamos educadores del arte. En Unesco, *La educación artística y la creatividad. Métodos, contenidos y enseñanza de las Artes en América Latina y el Caribe* (pág. 104). París : Unesco.

Blanchs, A. M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales . *Peer reviewed Online Journal* , 3.1 -3.15.

Goetz. Judith, M. D. Le Compte. (2004). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid. Morata.

INEGI. (1997). *Distrito Federal División Territorial de 1810 a 1995*. Aguascalientes : INEGI.

Lara, P. F. (2010). *Representación del discurso y representaciones sociales del maestro y el movimiento magisterial en Chiapas*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Marchesi, Á. (2011). Preámbulo. En L. e. Jiménez, *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI.

Martínez, G. M. (2011). Teoría de las Representaciones Sociales: aportes metodológicos a la investigación sobre el homoerotismo. *Prospectiva Educativa*, S/p.

Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Piña, J. M. Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Revista Perfiles Educativos*, Octubre-diciembre, vol. XIX, Num. 78. Universidad Nacional Autónoma de México.

Piña, J. M. (1998). *La interpretación de la vida cotidiana*. México: Plaza y Valdés.

Piña, J. M. (2010). *El Cristal con que se mira*. México: CONACYT-UNAM POSGRADO.

- SEP. (30 de Mayo de 1988). *www.sep.gob*. Recuperado el 4 de Febrero de 2012, de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f848841-8476-4596-9835-d71e306221a3/a134.pdf>
- SEP. (2010). *Educación Artística. Libro para el docente*. México: SEP.
- SEP. (2010). <http://básica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio.php/act/priplan>. Recuperado el 5 de abril de 2011
- SEP. (2011). *Plan de Estudios de Educación Primaria 2011*. Recuperado el 1 de Junio de 2011, de SEP: <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>
- Sirosky, N. (2002). La Educación Artística. Introducción al Dossier. *Perspectivas*, 23.
- Unesco. (2000). Llamamiento del Director General en favor de la educación artística y la creatividad en la escuela. *Actas de la Conferencia General 3a reunión* (pág. 145). París: Unesco.

Incidencia de la concepción epistemológica en las prácticas educativas de Historia de 2° año del nivel secundario.

Zabala, Ana María

annazabala@gmail.com

Universidad Nacional de Tucumán. Rep. Argentina

El presente trabajo indaga las concepciones epistemológicas de docentes de Historia de 2° año del nivel secundario, para analizar su incidencia en los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. El concepto de epistemología que se adopta en el presente trabajo alude a la reflexión acerca del conocimiento científico, sus condiciones de posibilidad, sus características estructurales, y sus modos de cambio. Las situaciones relativas al conocimiento disciplinar que se enseña, están impregnadas por concepciones epistemológicas así como la problemática del aprendizaje y de la evaluación. En esta investigación se parte de los discursos de los docentes para analizar como van configurando sus prácticas las opciones epistemológicas que realizan. Esta investigación adopta la perspectiva metodológica naturalista o interpretativa. Es un *estudio en casos, de tipo instrumental* en el que el tema a profundizar se centra en la **incidencia de las concepciones epistemológicas en las** prácticas educativas de docentes de Historia.

El caso A se localiza en una institución pública de gestión estatal, mientras que el caso B en una institución pública de gestión privada. Cada caso consiste en situaciones didácticas (enseñanza y aprendizaje) generadas por el docente en la asignatura Historia en 2° año del nivel secundario. Las técnicas utilizadas son la entrevista en profundidad y la observación no participante, las fuentes de datos son documentales y experiencia les-orales. A partir del análisis de los datos se pueden establecer generalizaciones relativas a los casos estudiados y aproximaciones generales al tema.

Del análisis de los datos se infieren las siguientes conclusiones:

Caso A: La concepción de conocimiento de la docente, presenta rasgos positivistas, el conocimiento es algo dado, acabado, preciso, objetivo, neutral. El conocimiento científico es un saber sobre la realidad empírica acumulativo y en constante progreso. La enseñanza de la historia presenta rasgos de la historiografía positivista puesto que se presenta gran cantidad de información, como relato cronológico, sin jerarquizar contenidos porque todos son considerados importantes. Se transmite así un bagaje cultural entendido como legado, teniendo una concepción del tiempo como sucesión cronológica lineal de acontecimientos.

El enfoque de la enseñanza que predomina es el de transmisión cultural, la docente expone y organiza la información que constituye un conocimiento cierto, sin dar lugar al diálogo, la participación de los alumnos. La docente es el eje de esta clase, ella explica, elabora, corrige; en definitiva, es la que piensa.

Los alumnos tienen un rol pasivo, se limitan a escuchar copiar y repetir. Participan cuando la docente se lo solicita. Se infieren rasgos conductistas en la concepción del aprendizaje que se evidencian con la repetición a coro de palabras claves como feudalismo.

En la evaluación se observa una concepción tradicional, a través de evaluaciones escritas que están orientadas a la repetición de conceptos, datos y fechas. Las consignas requieren a los alumnos la utilización de la memoria mecánica.

Caso B: La docente a través de sus prácticas educativas manifiesta una concepción del conocimiento como construcción socio-histórica, el conocimiento científico es fundamentado, falible, sujeto a revisión.

En la enseñanza de la asignatura se evidencian rasgos de una historiografía historicista, y de las Nuevas concepciones de la Historia que se desarrollan en el siglo XX, que enfatiza la comprensión de los acontecimientos históricos, estableciendo relaciones, conexiones, determinaciones entre los procesos que son parte de una realidad compleja. Se analizan cambios y continuidades en un horizonte temporal.

Los procesos de enseñanza presentan rasgos del modelo de proceso siguiendo a Stenhouse ya que plantea la temática a partir del diálogo con los alumnos, orientándolos a pensar, deducir, elaborar los temas. Se ajusta al ritmo de los alumnos.

Con respecto al rol de los alumnos se observa que participan, muestran interés traen bibliografía, elaboran conceptos y definiciones. Se observan rasgos de la concepción constructivista del aprendizaje.

La evaluación presenta formas de trabajo que requieren elaboración por parte de los alumnos, estos ponen en juego desempeños de comprensión. Presenta rasgos de la concepción alternativa que presenta Juan Manuel Alvarez Mendez.

En cada uno de los casos analizados, se manifiesta una coherencia entre la concepción de conocimiento y los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación, un hilo conductor que los articula y les otorga significación y sentido.

Construcción de significados a través del discurso

Estructuras políticas en el aula. Lenguaje y pensamiento desde los roles educativos

Calzón García, José Antonio

calzonoviedo@yahoo.es

IES (Asturias)

El trabajo diario en el aula, con estudiantes de enseñanza secundaria fundamentalmente, permite descubrir que tanto la asunción de las reglas pragmáticas que rigen el intercambio comunicativo como la lectura sociopolítica del *locus* escolar por parte de los agentes implicados en las dinámicas de aprendizaje son los verdaderos responsables de los roles asumidos por docentes y alumnos en los contextos escolares y no, como con frecuencia se piensa, la explicitud de las reglas del juego que ampara las relaciones entre los individuos implicados o el discurso oficial instituido desde los órganos administrativos. Esta es la conclusión hacia donde pretende encaminar todo nuestro trabajo planteado en la ponencia.

La comunicación parte de situaciones reales de aula, constatadas desde la experiencia de la práctica diaria en institutos, para llegar a la formulación de asertos de naturaleza teórica, a partir de procedimientos inductivos que posibiliten extraer denominadores comunes en las relaciones profesor-alumno(s) y alumno(s)-alumno(s) gracias, sobre todo, a tres herramientas metodológicas: 1) mecanismos de análisis procedentes del ámbito de la lingüística, y en concreto de la pragmática (Teoría de la relevancia, máximas conversacionales, análisis de la conversación...); 2) nociones extraídas del terreno de la filosofía y la antropología políticas (idea de violencia, jerarquización, etc.), y 3) procedimientos de análisis de la conducta amparados en teorías del juego y estudios sobre racionalidad.

La gran pregunta a la que la comunicación pretende dar respuesta es ¿hasta qué punto la realidad del día a día en los institutos, entre adolescentes, responde a las directrices marcadas por el profesor o a las orientaciones dictadas desde la administración? ¿Tiene esto algún valor o el desarrollo de las

clases surge más bien de las propias herramientas de unos y otros para salir al paso de la interacción verbal desde la consciencia absolutamente racional y calculadora del contexto en el que se encuentran insertos?

Al margen de la experiencia de aula, vivida en primera persona, la ponencia incorporará, como apoyo documental para la proyección inductiva de planteamientos teóricos de naturaleza explicativa, bibliografía procedente del ámbito de la antropología política (A. Marquina Espinosa), de la politología (D. Miller), del análisis cultural del lenguaje (E. Bernárdez), de la Teoría de juegos (W. Poundstone) o de la pragmática (D. Sperber y D. Wilson, P. Grice), por citar solo algunos ejemplos.

En suma, la comunicación, partiendo del material empírico que proporciona la experiencia como docente del autor, y apoyándose en documentación bibliográfica procedente sobre todo de la antropología política, la lingüística y la filosofía social, pretende llegar, a través de un discurso inductivo, a la conclusión, arriba citada, de que la interacción comunicativa entre usuarios del lenguaje y la asunción implícita, a partir del cálculo racional, de las reglas del juego político con roles jerarquizados, dentro del aula, son los auténticos pilares explicativos de la conducta de los agentes implicados en dinámicas de enseñanza-aprendizaje, y no los discursos oficiales procedentes de la legislación en vigor o los protocolos de interacción explicitados por el profesor. Creemos que es este un planteamiento inédito que puede aportar novedosos prismas al campo de la etnografía de aula.

Características del discurso del maestro en el aula

Chamorro Miranda, Diana Judith

dchamorro@uninorte.edu.co

Universidad del Norte

El aula es un contexto de relaciones sociales (alumno- maestro, alumno- alumno, texto-maestro-alumno) en el que conocimiento se crea y recrea mediante el lenguaje (Halliday & Hasan, 1985), vinculando así lo social con lo cognitivo (Candela, 1991). El lenguaje en el aula no solo posibilita la negociación de los procesos educativos sino que fomenta la creación de la cultura (Edwards, 1995; Bruner, 1998); y en este contexto, el maestro se constituye en una mediación de la acción pedagógica y social (Hasan, 2011). Dada esta dimensión mediadora del maestro, esta ponencia tiene como finalidad presentar un análisis de las características de su discurso.

El análisis que aquí se presenta se deriva de cuatro investigaciones adelantadas (2008-2011) en el marco de la dirección de tesis en la Maestría en Educación (línea de investigación Lenguaje y Evaluación) en la Universidad del Norte. Los estudios combinaron la etnografía (Rockwell, 1994; Woods, 1986) y el análisis del discurso en la interacción maestro-alumno desde la perspectiva sistémico- funcional (Halliday, 2004), específicamente el análisis de la metafunción interpersonal. Los sujetos de los estudios son cuatro maestros de los niveles primaria, secundaria y universidad del Caribe colombiano.

Los resultados indican que, no obstante los niveles educativos, los discursos de los cuatro docentes presentan características similares: no mencionan a los agentes de los hechos; simplifican los hechos; omiten información; ubican la información en un contexto; no promueven la participación activa de los estudiantes, y son la principal fuente de información.

Los resultados muestran, además, que los cuatro docentes coinciden realizar un tipo de interacción en la que el maestro **Inicia**, el alumno **Responde**, y el maestro **Evalúa** (IRE) (Sinclair y Coulthard, 1975; Cazden, 2001). El Inicio consiste en dar y solicitar información. Los docentes solicitan información

mediante preguntas que indagan, primordialmente, por datos precisos: fechas, nombres, cantidades, entre otros. Por su parte, la evaluación se reduce a aprobar y desaprobar lo que el alumno dice; carece de retroalimentación, y se constituye en una estrategia que regula los turnos de habla en la clase.

Estos hallazgos nos permiten concluir que la interacción en el aula fundamentada en un lenguaje del maestro que presenta los hechos desligados de la acción humana, que no promueve la reflexión, la crítica, la participación activa y que valora la repetición, está lejos de contribuir a la formación de ciudadanos críticos, creativos y participativos que requiere la sociedad actual.

Referencias

- Bruner, J. (1988). Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa
- Cazden, C. (1991). El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- Cazden, C. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. 2nd. Ed.. Portsmouth, NH.: Heinemann.
- Halliday, M.A.K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward
- Halliday, M. A.K. & Hasan, R. (1985). *Language, context and text. Aspects of language in a social semiotic perspective*. Victoria: Deakin University
- Hasan, R. (2011). *Language and education. Learning and teaching in society*. London: Equinox
- Rockwell, E. (1994). La etnografía como conocimiento local: la trayectoria del DIE. En M. Rueda, G. Delgado y Z. Jacobo (Coords.) *La etnografía en educación: panorama, prácticas y problemas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sinclair, J.McH. and Coulthard, R.M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford: Oxford University Press
- Woods, P. (1986). *La escuela por dentro*. Madrid: Paidós.

Políticas educativas y vida cotidiana escolar: intervenciones de porteros/as en una escuela primaria estatal neuquina (Argentina)³

Fernández, Silvina del Carmen

fernandez.silvina.17@gmail.com

Universidad Nacional del Comahue

Los distintos actores y lugares de lo político en la escuela han sido habitualmente analizados desde una lógica en la que se ponderan los ámbitos jurídico-políticos del Estado. Si bien los estudios que surgen de este tipo de abordaje son de gran relevancia, no permiten considerar las dimensiones que vinculan los aspectos formales de las políticas educativas estatales a espacios, prácticas, actores e interacciones de gran relevancia para comprender los procesos de negociación, acuerdos, desacuerdos que se presentan ante la aplicación de las mismas.

Guiados por el interés de conocer las dimensiones y tensiones políticas de la vida cotidiana de las escuelas y de la dinámica social que llegan a las mismas - objetivo perseguido por el proyecto de investigación¹ en el cual se encuadra este trabajo - nos centraremos en el accionar de porteros/as de una escuela estatal primaria de la capital de la provincia de Neuquén, ubicada al norte de la Patagonia argentina. Los/as porteros/as, personal encargado del mantenimiento y cuidado del edificio escolar, pueden ser ubicados en el último escalafón de la jerarquía de toma de decisiones dentro del sistema educativo, sobre todo por el tipo de trabajo manual que realizan. Sin embargo los continuos conflictos que obstaculizan el dictado de clases en las escuelas neuquinas se relacionan, desde hace más de una década, al cuidado de los edificios escolares, la limpieza y el uso de los mismos. Si bien las situaciones conflictivas que suscitan los problemas edilicios forman parte de una situación

³ Proyecto de investigación "La escuela y las infancias: otras dimensiones de lo político. Un estudio etnográfico en escuelas primarias de la ciudad de Neuquén", dirigido por la Dra. Diana Milstein y co-dirigido por Mag. Carmen Reybet en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

de alteración más generalizada en el funcionamiento de las escuelas estatales argentinas, producida por una combinación de factores, su análisis nos permite poner en escena el protagonismo de porteros/as, actores habitualmente no reconocidos con potencial político.

El primer día en el que iniciamos el trabajo de campo en marzo de 2010, junto al equipo de investigación, nos encontramos con un escenario que llamó nuestra atención: la escuela estaba

abierta, pero sin clases. Las explicaciones sobre esta situación referían a la medida de fuerza realizada por porteros/as en el marco de su organización gremial, a lo que se le sumaba una extensa lista que daba cuenta del deterioro del edificio escolar y que imposibilitaban el dictado de clases. Sin embargo estas explicaciones reducían en algún aspecto lo que nos interesaba comprender. Durante los 2 años en los cuales se realizó el trabajo de campo etnográfico asistimos asiduamente al barrio en que se localiza la escuela, interactuando con los diferentes actores escolares y barriales, participando de diversas actividades dentro y fuera de la escuela. En este periodo las situaciones que llamaron originariamente nuestra atención se tornaron recurrentes; ante ellas los distintos actores se pronunciaban a través de acciones o discursos que los posicionaban políticamente, advirtiendo los modos particulares en que porteros/as participaron en tales conflictos, mediando entre escuelas y autoridades y otros centros de decisión o influencia en la toma de decisiones gubernamentales (Milstein y Fernández, 2011).

Ante esto nos preguntamos: ¿Cómo se ha constituido el lugar que porteros/as tienen y que les permite tener ese rol significativo en el circuito de ejecución de políticas educativas?, ¿de qué modo este aspecto puede vincularse con el conjunto de políticas educativas estatales que intervienen en el cotidiano escolar? Parte de los aspectos que consideraremos para abordar estos interrogantes se relacionan con las políticas que reglamentan el ingreso y la estabilidad laboral de porteros/as de la provincia de Neuquén. La diversidad de actores y de discusiones que ingresan, como producto de tales intervenciones políticas, se incrementan notablemente alterando y desarticulando las vías por la que transita la cotidianeidad escolar de las escuelas primarias estatales neuquinas.

Recuperando las perspectivas de los diversos actores y reconstruyéndolas como relatos, intentaremos contribuir a la comprensión de la escuela estatal primaria, cuyos cambios y transformaciones experimentados en las últimas dos décadas dan cuenta de un proceso de politización y complejización de la situación de gobernabilidad que atraviesa la vida cotidiana escolar (Milstein, 2009).

Palabras clave: Etnografía, Políticas educativas, cotidianeidad escolar, porteros/as.

Bibliografía:

Milstein, Diana (2009) La nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Milstein, D. y Fernández, S. (2012) “Los ‘porteros’ y el cuidado de los edificios escolares. Una mirada etnográfica sobre los sujetos y las políticas educativas”. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación N° 6 Año 7 (ISSN 1851-6297).

Los canales de comunicación al interior de los ambientes escolares: medios de comunicación formales, no formales y sus efectos

Plazas Gil, Diego Mauricio; Mendoza Valero, Daniela Alejandra;

Rodríguez Rodríguez, Angélica Paola y Palma Rojas, Tifany

diegoplazas@usantotomas.edu.co, dani_mendoza@hotmail.com,

angel-9211@hotmail.com, tiff_0906@hotmail.com

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

Los canales de comunicación en una institución educativa pueden ser decisivos para lograr la comprensión de un mensaje o proceso que se lleva o llevará a cabo en la escuela, de la misma manera, son fundamentales para invitar al cuerpo estudiantil a involucrarse en las decisiones que toma la administración. Cuando estos canales no circulan de la forma adecuada, el resultado puede conllevar a situaciones de conflicto entre emisor-receptor, debido a las falencias comunicativas; ya que la participación de la comunidad educativa se ve limitada

en los modelos propuestos por la institución, y esta es una de las causas por las cuales se ven actos violentos al interior de la escuela.

En los últimos dos años, la Cámara de Comercio de Bogotá lideró el “Programa para la Gestión del Conflicto Escolar Hermes”, producto de una serie de dinámicas pensadas en la búsqueda de estrategias que permitan la resolución de conflictos al interior de las Instituciones. Este programa fue llevado a cabo en varios puntos educativos del municipio de Cajicá, pero el lugar en el cual dio mejores resultados fue en el I.E.D. Pompilio Martínez. Es por esta razón, que, contando con el apoyo de la Universidad Santo Tomás tomamos esta institución como punto de partida de una investigación que toma en cuenta varias categorías siendo ésta una investigación transdisciplinar.

Los medios de comunicación y la manera en que éstos se transmiten forman parte de una de las categorías de esta investigación. Y aquí entran varios aspectos que vale la pena ampliar, como por ejemplo el tipo de canales que se usan, ya sean los medios de comunicación formales, o los no formales, y a partir de esto, ver las variaciones que se consiguen en la manera en que acoge el mensaje la comunidad.

La metodología que nos servirá de ayuda para continuar con la investigación es la etnografía, por medio de entrevistas y procesos de observación participativa (2001), con la comunidad educativa, para poder elaborar las respectivas historias de vida de los miembros involucrados o afectados con estas dinámicas de resolución de conflictos y analizar de manera profunda los efectos que los medios de comunicación generaron en la comunidad.

De la misma manera, las subjetividades juegan un papel decisivo en este ejercicio investigativo, pues nos ayuda a determinar ciertas variables que se presentaron a lo largo del proceso de la resolución de conflictos en la institución, de qué manera la tomaron los diferentes actores sociales; para este fin, recurriremos a la ayuda académica del antropólogo estadounidense Clifford Geertz (1973), en su interés por explicar las subjetividades y las culturas a través de la descripción densa.

En este punto acogemos el paradigma de Lasswell, nombrado así por su creador, el sociólogo estadounidense Harold Lasswell (1946), quien tomó parte en la escuela funcionalista, que pretende explicar la efectividad en un proceso comunicativo partiendo desde las cinco W: Who, says What, in What channel,

to Whom, with What effect (Quién, qué dice, en qué canal, a quién, con qué efecto) teniendo en cuenta que el tercer punto, en qué canal, ya se aclara desde antes en la clasificación de formal, no formal. Pretendemos ver cuáles son los niveles de efectividad de estos mensajes desde los canales que se dieron.

Bibliografía

Harold D. Lasswell, Bruce L. Smith y Ralph O. Casey, (1946) Propaganda, Communication and Public Opinion: A Comprehensive Reference Guide. Princeton University Press.

Guber, Rosana. (2001). Etnografía, método, campo y reflexividad. Editorial Norma. Colombia.

Geertz, Clifford. (1973). The interpretation of cultures. Basic books, Ink., Publishers. New York.

Mejoras para el discurso de enseñanza universitario

Sánchez Morillas, Carmen María

csanchez11@ugr.es

Universidad de Granada.

Desde una perspectiva empírica, en concreto de la acción-investigación y desde la aplicación práctica del análisis del discurso, se exponen los resultados obtenidos tras el estudio de observación de un grupo de alumnos de asignaturas relativas a la docencia del lenguaje, en carreras universitarias como Magisterio, Pedagogía, Filología, Lenguas Modernas y Traducción e Interpretación, dado que son títulos universitarios cuya materia principal de trabajo laboral es el lenguaje en la sociedad y en la educación.

El objetivo principal del estudio fue obtener datos reales sobre la opinión de los discentes acerca del discurso de enseñanza practicado por los docentes, en concreto sobre aquellas actividades que se centran en: explicación de un tema, revisión de actividades, asistencia tutorial, y comentario bibliográfico de obras de referencia adecuadas para la asignatura.

Se han usado fuentes de información primaria y bibliográfica. La información se obtuvo a partir de encuestas de pregunta abierta y se recopilaron opiniones personales de las entrevistas celebradas con algunos grupos seleccionados de cada carrera universitaria.

La información bibliográfica se ha centrado en los volúmenes de Michavila, F. et. al. (2003): *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la Universidad*, Madrid: Cátedra Unesco, así como el trabajo de Álvarez P. (2002): *La función tutorial en la Universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS, así como Colás Bravo, M^a P. (2005): *La Universidad en la Unión Europea: el espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*, Málaga: Aljibe.

Los resultados obtenidos han revelado que existe en el alumnado una doble percepción negativa de la adecuación del discurso de enseñanza universitario. Por una parte, los alumnos caracterizan los modos comunicativos del profesorado como “autoritarios”; dicho autoritarismo se aprecia en la inadecuación sobre la práctica de enseñanza explicativa de un tema por medio del Power Point, o en la escasez de acción dirigida en los encuentros tutoriales, así como ausencia casi total de revisión personalizada de las actividades o prácticas entregadas. Los datos revelan que no es tanto una necesidad de urgencia el Nuevas Tecnologías, sino saber cómo usarlas de forma adecuada, y cómo debe existir un principio de adaptación del personal docente ante las necesidades educativas del alumnado de Grado y Máster que han sido diseñadas por el Plan Bolonia.

Las principales aportaciones de nuestro estudio, por tanto, pretenden mostrar algunas estrategias de enseñanzas adaptadas a la necesidad comunicativa del alumnado, basadas en aplicaciones pragmáticas. Por otra parte, dichas estrategias han teniendo en cuenta la propia idiosincrasia de cada docente, y las dificultades laborales a las que se enfrentan actualmente.

¿Qué función desempeñan los colegas del trabajo en la construcción de la identidad docente?

Martínez Arbelaiz, Asunción y Lorea Fernández Olaskoaga

lorea.olaskoaga@gmail.com

Universidad del País Vasco

Este estudio es parte de un trabajo de investigación de mayor alcance, realizado por profesorado (grupo Bilakatuz) de la Escuela Universitaria del Profesorado de San Sebastián (Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea) en colaboración con la Universidad de Barcelona, dentro del proyecto de I+D IDENTIDOC (EDU2010-20852-C02-0). Su objetivo principal es describir, examinar e interpretar las ideas, reflexiones y experiencias en la construcción de la identidad docente en los primeros años de trabajo como maestros tanto de educación infantil como de primaria. En este trabajo, nos centramos en el profesorado novel de educación infantil, analizando la función que ejercen los colegas del trabajo en el desarrollo de la identidad docente.

A través del análisis de 13 narrativas, en las que se han recogido diferentes vivencias, observamos cómo los maestros noveles, los recién llegados, negocian su participación y membresía en sus comunidades de prácticas escolares. En este estudio asumimos que las identidades o subjetividades, son inherentemente fluidas y que pueden cambiar en cada acto discursivo. Asimismo partimos de la idea de que el aprendizaje o la socialización de los docentes están íntimamente ligadas a las comunidades de prácticas en las que se llevan a cabo diferentes interacciones.

Proponemos que los maestros y maestras se incorporan gradualmente a la comunidad de prácticas de la escuela a través de la participación periférica legítima (Wenger 1998). Según los maestros noveles van haciéndose más competentes y adquieren más confianza en sus prácticas de grupo, bien sea a través de su docencia, de sus intervenciones en reuniones o incluso de su relación informal con otros colegas y miembros de la comunidad de prácticas,

esa participación se va modificando, al mismo tiempo que la identidad se va legitimando.

La teoría de las comunidades de prácticas desarrollada por Wenger (1998) ha servido para explicar diferentes procesos de incorporación o alienación de individuos en diferentes comunidades: cómo los estudiantes graduados se incorporan a una comunidad discursiva académica (Morita, 2004), cómo mujeres emigrantes acceden o no al mercado de trabajo (Warriner, 2009), cómo mujeres emigrantes en Canadá imaginan la comunidad a la que quieren pertenecer (Norton 2001; Norton y Kano, 2003), cómo estudiantes de máster acceden a sus primeras clases de inglés como segunda lengua y cómo se identifican con la comunidad a la que acceden o no (Kano y Stuart, 2011), etc. Partiendo de cómo se van formando esas identidades y al mismo tiempo se integran los maestros noveles en esas comunidades de práctica, nos planteamos algunas cuestiones a las que queremos dar respuesta.

- ¿Existen identificaciones de los docentes noveles con sus colegas de la escuela o de otras comunidades de prácticas como la familia, amigos o compañeros de estudios?
- ¿La identidad se define por la negación o por la oposición explícita a los miembros de la comunidad de práctica?

Para contestar a estas preguntas analizamos las narrativas construidas por el grupo de investigación a partir de entrevistas con 13 maestros y maestras noveles, en las que se indagan cómo las primeras experiencias a pie de aula influyen en la construcción de identidad docente. La identidad que cada uno de los participantes destaca en estas narrativas intersecta de forma inesperada con la identidad docente objeto de estudio. En las interacciones propias de la comunidad de práctica de la escuela descritas por los propios participantes observamos acercamientos y distanciamientos con los colegas, a la vez que afloran identidades complejas y fluidas.

La condición humana como esencia en la formación de profesionales de enfermería en el acto pedagógico

Mejia Reales, Luz Divia
luzdiviamejia@gmail.com

Universidad Popular del Cesar- Valledupar-Colombia.

El docente universitario se enfrenta a diversidad de situaciones las cuales influyen directa e indirectamente en su cotidianidad y por ende en su quehacer pedagógico, esto no le permite ver al educando de una manera integral; mirar su individualidad e interacción con el colectivo en el cual interactúa.

Es en la universidad donde se imparte formación para la vida; es decir donde el joven aprende las herramientas y competencias necesarias para desempeñarse y competir en este mundo convulsionado, el cual es exigente por ello en la Universidad Popular del Cesar, en el programa de Enfermería, es ineludible una educación basada en el dialogo de saberes académicos y social a través de la interculturalidad de los involucrados, soportados en la comprensión reflexiva del imaginario sociocultural de los educandos.

Es una investigación trascendental, debido que los resultados se constituirán en una contribución para mejorar los proceso de aprendizajes y desaprendizajes, al perfeccionamiento de la práctica docente , a generación de nuevos saberes que reflejen la dinámica de los sujetos y actores del acto educativo; para ello se estructuró un estudio de modalidad cualitativa en la corriente filosófica fenomenológica, porque busco develar el significado de los actores educativos sobre la condición humana en el dialogo de saberes en el acto educativo. Es decir cómo se ven, como los ven y que significado tienen tanto el docente y el estudiante de su rol dentro del proceso enseñanza aprendizaje

El grupo focal conformado por docente y estudiante de cada asignatura del ciclo profesional del programa de Enfermería, el análisis e interpretación de los datos utilizando el recurso de la matriz descriptiva, (Miles y Huberman

1984.79)⁴¹ donde se incluyeron grupos, roles, eventos, personas, informantes, es decir las categorías inmersas en el estudio, para llegar a las conclusiones y así mismo plantear recomendaciones de manera clara y objetiva se confrontaron los datos con investigaciones ejecutadas en la Facultad de Salud y específicamente en el programa de Enfermería.

Resultados. Se observó que en el acto pedagógico se generan una diversidad de sentimientos, actitudes negativas en los estudiantes como (llantos, tristeza, frustración ansiedad, reclamación, negación, rabia), emociones que afloran cuando no ven reflejados en los resultados sus esfuerzos y metas establecidas por ellos para un buen desempeño en el proceso de aprendizaje. También en los docentes se conciben actitudes negativas como “indiferencia ante los resultados del estudiante en su proceso de enseñanza”, son todos estos eventos comporta mentales que inciden directa e indirectamente en el desempeño de los involucrados en el acto pedagógico y lo más relevante, que la condición humana en ambos participantes del proceso de enseñanza se encuentra ausente, es decir no existe una formación donde se mire al estudiante de manera holística.

Conclusión: Aun se evidencia un proceso curricular pragmático que sigue en la Universidad Popular del Cesar, indirectamente condiciona el quehacer docente al logro de objetivos establecidos lo que influye en los esquemas actitudinales tanto del estudiante como el docente y por ende la no presencia de la condición humana en el día a día del acto pedagógico del programa de enfermería.

Palabras clave. condición humana, cuidado, educación, epistemología, acto pedagógico

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, TORRES, OBANDO; Fortalecimiento de la comprensión sociohumanista en la formación del estudiante universitario como una necesidad actual, *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal* año XI - número I (21) / 2010, pág. 4 – 8

⁴¹BONILLA-CASTRO, Elsy, RODRIGUEZ, Penélope, Mas allá del Dilema de los Métodos de Investigación en Ciencias Sociales; Uniandes, Editorial Norma Bogotá 2005, pág. 130.

BONILLA CASTRO, Elsy, RODRÍGUEZ, Penélope, *Mas allá del Dilema de los Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*; Uniandes, Editorial Norma Bogotá 2005, pág. 130

TRAVELBEE, Joyce. *Sintiendo el ser humano* Edit. F. A. Davis Philadelphia, 1.971. 242 págs., Autor del comentario: Antonio Jesús Ramos Morcillo *Index de Enfermería [Index Enferm]* 2005; 51:80

Interpretando canciones: discursos y construcción social de identidades de docentes y niños

Mendívil Trelles, Luzmila

lmendiv@pucp.edu.pe

Pontificia Universidad Católica del Perú

Tipo de contribución: Estudio empírico que problematiza e interpreta una práctica educativa cotidiana en diversas instituciones educativas peruanas y latinoamericanas.

Descripción del objeto o tema principal de la contribución:

Las identidades de docentes y alumnos son resultantes de un proceso de construcción social. El estudio analiza este proceso a partir de la interpretación de prácticas educativas habituales que sostienen la jornada educativa.

Presenta un estudio de caso realizado en una institución educativa de educación inicial que se caracteriza por el alto índice de niños y familias migrantes procedentes de todo el país.

Fuentes de información utilizadas:

El acopio de información se realizó entre julio y noviembre del 2011, recurriendo a fuentes primarias: anotaciones de observaciones en las diversas aulas, y de entrevistas en profundidad a docentes, y directora. Asimismo se realizó un grupo focal con el personal auxiliar.

El análisis e interpretación posterior se sustenta en un marco teórico apoyado en fuentes secundarias.

Metodología:

Cualitativa, refiere un estudio de caso a través del cual se describe, comprende, interpreta, y contrasta, situaciones reales. Gran parte del trabajo se centró en el aula como el escenario educativo privilegiado en tanto “the “classroom” itself is a gloss for a complex dynamic among people” (Haas A., 2005).

Se realizó en una institución pública representativa de la realidad educativa peruana y de la población que vive en condiciones de pobreza ubicada en el distrito San Juan de Lurigancho, distrito más populoso y complejo de la ciudad de Lima. (INEI & UNFPA, 2008). Se seleccionó una institución “típica” de educación inicial: en población promedio; número de secciones, características del personal docente, sin propuesta curricular alternativa.

El acopio de información empleó como técnica básica la observación, en tanto favorece el examen en profundidad de un hecho o situación en contexto, el registro organizado de los mismos, su sistematización, y a partir de ello se describe el proceso, y realiza el ulterior análisis crítico. El término de las observaciones se dio por saturación.

Las unidades de análisis fueron jornadas completas, desde el inicio hasta la conclusión de la jornada diaria testimoniando diversos momentos del trabajo en aula, la cultura institucional, y el rol que en los procesos de construcción de identidades, juegan las canciones.

Las observaciones se registraron en una bitácora de trabajo de campo anotando textualmente los testimonios, frases y canciones con las que interactuaban docentes y alumnos.

La data se analizó a través de procesos de triangulación de la información de diversas fuentes, tratando de explicar posibles relaciones, causas, buscando una descripción que favorezca la comprensión.

El análisis es de naturaleza interdisciplinar, recoge herramientas de los Estudios Culturales y más específicamente desde el Análisis Crítico del Discurso (ACD).

Principales resultados, conclusiones o aportaciones

- ✓ Las prácticas educativas reiterativas, ritualizadas, que conjugan la vivencia corporal, los sentidos y las emociones generan aprendizajes sociales y culturales que se constituyen como procesos claves en la construcción social de las identidades.
- ✓ Aun cuando las docentes reconocen un valor instrumental en las canciones, no hay mayor conciencia del rol que estas juegan en los procesos educativos.
- ✓ La falta de reflexión crítica no permite a las docentes tomar conciencia del impacto de las canciones a nivel social y cultural.
- ✓ Las canciones entran en interacción con elementos intra y extracurriculares que potencian los sentidos configurando de manera más orgánica las identidades de los actores educativos.
- ✓ Las docentes no toman en cuenta los aportes de diversos agentes educativos en la puesta en práctica de un currículo culturalmente pertinente, transformador y significativo.
- ✓ Los procesos de construcción de identidades de docentes y alumnos evidencian un distanciamiento de las culturas locales.

Otros elementos: Investigación para optar por el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Escuela de Posgrado –PUCP.

Negociando identidades lingüísticas en contextos multilingües: un análisis en el entorno del IES Villababel

Relaño Pastor, Ana María y Mijares, Laura

anamaria.relano@uclm.es

laura.mijares@filol.ucm.es

Universidad de Castilla-La Mancha. Universidad Complutense de Madrid.

Esta comunicación explora cómo se produce la negociación y contestación de identidades lingüísticas entre un grupo de jóvenes de origen inmigrante en el entorno del IES Villabel (seudónimo). Desde la etnografía sociolingüística crítica, nuestro equipo realizó trabajo de campo en Villababel durante el año académico 2008-2009, recogiendo datos dentro y fuera del aula.

Se han reunido los siguientes datos: (1) Un corpus de grabaciones audiovisuales en el aula (2) Un corpus de notas de trabajo de campo semanales llevadas a cabo fuera y dentro del aula (3) Un conjunto de entrevistas con alumnado, profesorado y otros miembros del personal administrativo del centro (4) Datos institucionales sobre el instituto (5) Material educativo en las clases foco de nuestra investigación.

Para abordar el estudio sobre las identidades que proponemos, vamos a utilizar el marco de la sociolingüística de la interacción (Bamberg 2004; De Fina, 2003; Georgakopoulou, 2007; Maybin, 2006; Relano Pastor, 2010; Rymes, 2009; Wortham, 2006). Desde esta perspectiva teórico-metodológica, las identidades también se construyen en la interacción. En el caso de nuestros datos, nos hemos centrado en el análisis de las que emergen dentro del aula, pero también en las interacciones fruto de las entrevistas que hemos realizado a los y las estudiantes. En esta comunicación trataremos de responder a las siguientes preguntas: (1) ¿Cómo negocia el alumnado de origen inmigrante el sentido de pertenencia al grupo y qué papel juegan las lenguas que hablan? (2) ¿Cómo se construyen los retos educativos que afrontan cada día y su futuro profesional en relación con el origen y las lenguas que hablan? (3) ¿Qué estrategias identitarias movilizan para enfrentarse a la exclusión social que pueden estar viviendo diariamente en Villababel?

Los diferentes discursos, el conversacional en el marco de la interacción en el aula, así como los reflejados en las entrevistas, nos muestran la discontinuidad en relación a la organización del aprendizaje y a las ideologías lingüísticas en los diferentes programas lingüísticos estudiados: el programa bilingüe inglés-español y el Aula de Enlace perteneciente al programa Escuelas de Bienvenida. El objetivo será identificar y analizar cómo se negocian las identidades lingüísticas en relación con los procesos de inclusión/exclusión social.

Los resultados del trabajo son parte del proyecto de investigación de I+D “Escuela y multilingüismo: un estudio sociolingüístico crítico de los programas de educación lingüística de la Comunidad de Madrid”.

Bibliografía

Bamberg, M. (2004). Talk, small stories, and adolescent identities, *Human Development* 47, 331–353.

De Fina, A. (2003). *Identity in narrative: A study of immigrant discourse*. Amsterdam: John Benjamins.

Georgakopolou, A. (2007). *Small Stories, interaction and identities*. John Benjamins Publishing Company.

Maybin, J. (2006). *Children's voices: Talk, knowledge and identity*. London: Palgrave Macmillan.

Relaño Pastor, Ana M. (2010). Ethnic Categorization and Moral Agency in 'Fitting in' Narratives among Madrid Immigrant Students. *Narrative Inquiry*, 20(1), 82-105.

Rymes, Betsy (2009). *Classroom discourse analysis: A tool for critical reflection*. Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc.

Wortham, Stanton (2006). *Learning identity: The joint emergence of social identification and academic learning*. New York: Cambridge University Press.

La educación no oficial en pueblos refugiados, desplazados y en resistencia debido al conflicto interno en Guatemala

Muñoz Sánchez, Práxedes

y

Ruiz Lagier, Verónica

pmunoz@ucam.edu

UCAM ;

veronicalagier@gmail.com

INAH

En esta ponencia visibilizamos un espacio de organización comunitaria originado desde un conflicto armado y donde se construye educación a partir de identidades de resistencia, las cuales, se han ido modificando en función de su propia historia y es la educación donde perdura y se construye.

Parte de un proyecto etnográfico entre dos áreas de estudio: las Comunidades de Población en Resistencia del Ixcán en Primavera del Ixcán, Guatemala y comunidades de población refugiada en La Gloria y Trinidad en

Chiapas, México. Este estudio comparativo surge tras la realización de distintas etnografías reflexivas sobre la situación política y social de comunidades que se organizaron durante el conflicto armado interno en Guatemala, población en resistencia que se quedó en Guatemala, y población refugiada guatemalteca en México, dos espacios diferenciados pero interrelacionados durante el conflicto y a posteriori.

Durante el conflicto armado interno (1980-1996), la alfabetización y educación progresiva de toda la población fue un objetivo prioritario, que estuvo de la mano de la formación de promotores de salud, de formación política para adquirir un análisis crítico, pero también una formación en vigilancia, transporte de víveres, mecánica, etc., junto a los valores comunitarios de cooperación y solidaridad.

Tras el conflicto armado, los Acuerdos de Paz y el reasentamiento de la población desplazada, la educación siguió siendo cuna para estas comunidades, fiel a un proyecto de todos los miembros de la comunidad.

Aun así, existen necesidades de asimilar culturalmente y reinventar identidades facilitadoras de ser aceptadas en otras ciudades, como es el caso de comunidades de refugiados en México. Y se crea una doble educación, para dentro de la comunidad sigue estrategias identitarias de sus culturas, lengua y festividades, reinenciones, y a la vez para fuera, se habla el idioma castellano, y dejan de lado el akateco (idioma del municipio de San Miguel Acatán, Guatemala) y así hablar “un español a la mexicana”.

Los resultados están en base a la etnografía de las estrategias identitarias a la vez que enmarcadas en la resistencia y en la formación política para todos los integrantes de las comunidades, que creen en la necesidad de ir tejiendo redes desde la base y apostar por la representación municipal. Esta postura fue propiciada en la resistencia durante el conflicto armado interno por su propia identidad comunitaria, vínculos con cooperativas y organizaciones civiles, la iglesia católica y el movimiento guerrillero. A posteriori, identifican que se acabó la guerra pero se mantiene la invisibilización de la población indígena y rural porque hay posibilidades de proyectos macroeconómicos (presas, carreteras, petróleo, gas...) donde están sus tierras. Y en el ámbito educativo, las influencias asistenciales de los programas educativos han perjudicado la propia educación, fruto de la necesidad de readaptarse al refugio, así como

influencias asistenciales de diferentes organismos que no reflexionaron sobre la estructura educativa propia de la comunidad.

Para concluir, en esta ponencia se presentará detalladamente análisis de los discursos encontrados sobre la identidad, que están siendo trabajos desde la educación, formal y no formal, como eje para las políticas comunitarias propias en comunidades y las nuevas resistencias tras el conflicto armado.

Didáctica de las ciencias sociales, discursos identitarios y formación de maestros. Un estudio de caso a partir de grupos de discusión

Parra Monserrat, David y Josep Ramon Segarra Estarelles

david.parra@uv.es

j.ramon.segarra@uv.es

Universitat de València*

Los medios de comunicación, las redes sociales, la familia y, por supuesto, la escuela desempeñan un papel fundamental en la configuración de representaciones sociales y de identidades políticas y culturales de muy distinto signo. Los discursos a partir de los cuales estas representaciones e identidades toman forma no son neutrales, ya que a menudo responden a determinadas finalidades sociopolíticas no siempre evidentes. Estos discursos, por tanto, más allá de describir “realidades”, contribuyen a generar, reforzar, difundir y/o naturalizar opiniones, valores o imaginarios colectivos que ni pueden ni deben ser ignorados por el ámbito educativo, en general, y por la didáctica de las Ciencias Sociales en particular.

Atendiendo a todas estas cuestiones, con esta comunicación pretendemos aproximarnos a la configuración de determinados discursos sobre identidades y ciudadanía con la finalidad de detectar su presencia e influencia

* La investigación en la que se basa este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación «De la dictadura nacionalista a la democracia de las autonomías: política, cultura, identidades colectivas» (HAR 2011-27392), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y del que los dos autores forman parte.

en la formación de los futuros maestros. Para ello, partimos de una muestra de 45 estudiantes de 4º curso de Magisterio de la Universitat de València y de la información recogida a partir de diversos grupos de discusión, una técnica de investigación que, basada en un debate grupal sobre uno o varios temas, aporta una gran cantidad de información cualitativa relacionada con percepciones, ideas y opiniones que, a menudo, se matizan o refuerzan como consecuencia de la interacción.

Los integrantes de los grupos debían reflexionar acerca de cuestiones vinculadas con la identidad, la alteridad o los usos públicos de las Ciencias Sociales dentro del marco de la educación y tras haberlas trabajado en las asignaturas de Didáctica de las Ciencias Sociales cursadas a lo largo de la carrera. Por tanto, tan importante como interpretar los enfoques y los temas que surgían era detectar los posibles conflictos cognitivos en relación con lo visto en clase, los consensos y disensos durante el debate o las ideas más marginadas y silenciadas.

Gracias a la realización de estos grupos pudimos ver que, al hablar de educación y de finalidades socioeducativas, había grandes acuerdos en relación con la metodología docente o los enfoques epistemológicos y psicopedagógicos; no obstante, no sucedía lo mismo al introducir elementos para el debate como el nacionalismo, la multiculturalidad o los usos y finalidades de las Ciencias Sociales. En esos casos, el discurso “académico” adquirido sobre todo a lo largo de la titulación, se veía profundamente alterado, y en ocasiones neutralizado, por imágenes y estereotipos procedentes de otros ámbitos, unas visiones y discursos en los que predominaba el pensamiento descriptivo frente al analítico, en los que tendían a simplificarse o banalizarse los problemas, en los que se naturalizaban determinadas construcciones culturales y en los que la reflexión crítica pasaba con frecuencia a ser sustituida por eslóganes bastante superficiales.

Esta investigación, además, tiene una relación directa con nuestra labor como profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, ya que, además de aproximarnos a determinados discursos identitarios y a determinadas representaciones socioculturales de nuestros estudiantes, los grupos de discusión sirven también para reflexionar sobre nuestra propia práctica como

formadores de maestros y sobre la necesidad de abordar el estudio de los discursos sobre identidades de un modo más profundo y significativo.

Encarnar la institución

Solé Blanch, Jordi **y** **Bretones Peregrina, Eva**

jsolebla@uoc.edu

ebretones@uoc.edu

Universitat Oberta de Catalunya (UOC)

La propuesta que presentamos se fundamenta en diversos relatos autobiográficos sobre las experiencias profesionales de diferentes educadores sociales dirigidos a la formación de estudiantes del mismo campo profesional. Estos relatos, recogidos en diferentes formatos (entrevistas registradas en video, relatos escritos por educadores sociales, entradas de diarios profesionales, etc.), y que en algunos casos han sido editados como material docente de diferentes asignaturas del Grado de educación social de la UOC, constituyen la base empírica de nuestro trabajo. En la propuesta de comunicación que queremos presentar nos vamos a centrar en las experiencias relatadas por dichos profesionales en torno a su inserción en las instituciones donde trabajan o han trabajado. De lo que se trata es de describir y analizar los procesos de profesionalización, sus complejidades y contradicciones, los distintos roles que se desarrollan, la posición ética que se ocupa, en definitiva, los poderes y saberes que atraviesan dichas instituciones a partir de los discursos de sus profesionales.

Descripción del objeto o tema principal de la contribución

Nuestra propuesta de comunicación se basa en el análisis del discurso de diez educadores sociales a partir de los materiales recopilados que se exponen en el siguiente epígrafe. El foco de atención de este análisis toma como punto de partida los tránsitos institucionales de estos profesionales destacando aspectos como: la identificación institucional, el desarrollo de la

función profesional a partir del encargo que se recibe, la confrontación con los diferentes elementos que conforman el dispositivo institucional, la construcción de un modelo de trabajo social y educativo, el lugar que ocupa la dimensión pedagógica en el desarrollo de sus tareas, la ética de su acción social, etc. Estos son algunos de los temas que van a vertebrar la comunicación con el objetivo de mostrar los puntos de vista de los profesionales, teniendo en cuenta tanto las dimensiones ideológicas, teóricas, técnicas y éticas como las más estrictamente vivenciales de su paso por las instituciones que han conformado (o siguen conformando) gran parte de su experiencia profesional.

Fuentes de información utilizadas y metodología

Se utilizará el material recopilado en diversas entrevistas realizadas a educadores sociales (cuatro de ellas fueron grabadas en vídeo por parte de una colega en el marco de la asignatura de *Etnografía aplicada a la educación social*, por lo que forman parte del material docente editado por la UOC que reciben los alumnos matriculados en el Grado de educación social, donde impartimos docencia los autores de esta comunicación) entre otras, así como los relatos escritos por seis educadores, editados también como material docente de la UOC para la asignatura del *Prácticum II*, dedicada al conocimiento de una institución. A su vez, contamos con el cuaderno de campo profesional en el que uno de los autores de esta comunicación recopiló y registró todo tipo de datos y observaciones (anécdotas de trabajo, estudios de casos, conversaciones con colegas, reuniones laborales, diarios de incidencias, informes sociales, lecturas, visionados de películas, referencias a *blogs* publicados por compañeros de profesión, etc.). Algunas entradas de este cuaderno han sido editadas también por la UOC como material docente de la asignatura de *Antropología Pedagógica* del Grado de educación social.

Con este material y la revisión bibliográfica pertinente, tanto de etnografías escritas por otros colegas que dedican parte de su trabajo a la descripción y análisis de instituciones o campos profesionales en los que se inscribe la educación social, como de publicaciones propias del ámbito de la educación y la pedagogía social que se han dedicado a reflexionar en torno a las prácticas profesionales y los modelos de trabajo social y educativo, nuestra

comunicación pretende exponer y analizar los procesos de inserción profesional en diversas instituciones o, dicho de otro modo, cómo son encarnadas las dinámicas institucionales por parte de los profesionales en el ejercicio de sus tareas.

Principales resultados, conclusiones o aportaciones

Si entendemos las instituciones como marcos de referencia para los distintos profesionales que trabajan en ellas, las principales aportaciones de esta comunicación girarán en torno a la lectura y traducción que hacen dichos profesionales del *encargo* institucional. Dicho *encargo* no sólo establece las condiciones de posibilidad sino también los límites para un trabajo social y educativo institucionalizado que, en último término, colabora en la consecución de unos determinados objetivos de una política dada. El *encargo* marca las directrices sobre el tipo de usuario que llega, la tarea a realizar, qué tipo de profesional puede llevarla a cabo, etc. En consecuencia, del discurso de los educadores que vamos a analizar podemos conocer cómo toman ellos dicho encargo a la hora de orientar su actuación como educadores; es decir, cómo toman una posición en torno a dicho encargo, sea porque se mimetizan con él o porque se oponen a devenir en simples operadores analógicos de un mandato político, social, jurídico o institucional para poder construir una modalidad singular de prácticas educativas preñadas de criterios ideológicos, teóricos, éticos, metodológicos y emocionales diferenciados y diferenciadores.

Ubicación de la investigación en proyectos, etc.

Tal y como se ha expuesto en el apartado correspondiente a las fuentes de información, este trabajo se enmarca en la propuesta de investigación y formación desde la que se ha construido el itinerario formativo del Grado de educación social de la UOC. Esta propuesta incluye las experiencias del mundo profesional mediante todo tipo de formatos (entrevistas, grabaciones, blogs, documentales, escritos personales, diarios profesionales, etc.). Nosotros tomamos estos relatos como material de campo para realizar nuestro análisis en torno a los procesos de profesionalización e inserción laboral en instituciones donde se inscribe la educación social.