

Personas y sociedades conectadas. Aportaciones del ISCARibercat2014

VV.AA

ISSN 1699-437X | Año 2015, Volumen 11, Número 2 (Abril)

Resumen: El presente monográfico recoge gran parte de las comunicaciones y pósters presentados en el Segundo Encuentro de la Sección Ibérica de la ISCAR (International Society for Cultural and Activity Research) celebrado en el Santuario de Santa María del Collell (Girona) los días 21, 22 y 23 de abril de 2014. El título de las jornadas fue "Personas y sociedades conectadas: nuevos desafíos, nuevos aportes" y en ellas tomaron cita gran parte de los grupos de investigación que trabajan desde una perspectiva sociocultural en España. Siguiendo los temas centrales de las jornadas, el monográfico se organiza a través de seis focos temáticos, a saber: 1) aprendizaje, identidad y entornos digitales, 2) infancia, desarrollo y cultura, 3) familia, escuela y comunidad, 4) formación del profesorado y educación escolar, 5) multialfabetización y prácticas educativas emergentes, y 6) cuestiones y debates en psicología cultural.

Palabras clave: Psicología cultural, perspectiva sociocultural, desarrollo humano, multialfabetización, identidad

Abstract: In this monograph are included some of the contributions, either as a poster or as an oral communication, to the Second Conference of the Iberian Section of the ISCAR (International Society for Cultural and Activity Research) held at the Sanctuary of Santa Maria del Collell (Girona) on April 21, 22 and 23 of 2014. The title of the meeting was "People and connected societies: new challenges, new contributions". Some of the research groups that works on sociocultural perspective in Spain attended the congress. In line of the central themes of the conference, the monograph is organized into six thematic sections: 1) identity, learning and digital environments, 2) culture and human development, 3) family, school and community, 4) school education and teacher development, 5) multiliteracy and emerging educational practices, and 6) issues and debates in cultural psychology.

Keywords: Cultural psychology, sociocultural approach, human development, multiliteracy, identity

Cita del monográfico

VV.AA (2015). Personas y sociedades conectadas. Aportaciones del ISCARibercat2014. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 1-163. http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

ESTRUCTURA

Presentación (p. 4)

SECCIÓN 1: Aprendizaje, identidad y entornos digitales (pp. 5-37)

Aldana, M., Campos, V. H. y Valdés, A. "Experiencias subjetivas de aprendizaje en la construcción de la Identidad de Aprendiz" (pp. 6-10)

Campos, V. H., Aldana, M. y Valdés, A. "Reconociéndose como aprendiz: los profesores como Otros Significativos" (pp. 11-15)

Falsafi, L. y Coll, C. "Influencia educativa y actos de reconocimiento. La Identidad de Aprendiz, una herramienta para atribuir sentido al aprendizaje" (pp. 16-19)

González-Patiño, J. y Esteban-Guitart, M. "Fondos digitales de conocimiento e identidad. Un análisis etnográfico y visual" (pp. 20-25)

Largo, M., Saballa, D., Castelar, J. y Pereira, A. M. "Procedimiento para la identificación y descripción de discursos sobre qué significa el aprendizaje y ser aprendiz en las construcciones discursivas de un foro de discusión en línea: un estudio piloto" (pp. 26-31)

Saballa, D., Largo, M., Castelar, J. y Pereira, A. M. "Procedimiento para la identificación y caracterización de actuaciones que potencialmente comportan actos de reconocimiento en actividades de aprendizaje: un estudio piloto" (pp. 32-37)

SECCIÓN 2: Infancia, desarrollo y cultura (pp. 38-44)

Cavalcante, S., Rodríguez, C. y Martí, E. "Segmentar para contar: Análisis longitudinal de la interacción adulto-niña entre 2 y 3 años de edad" (pp. 39-44)

SECCIÓN 3: Familia, escuela y comunidad (pp. 45-74)

Cubero, M., Santamaría, A., Prados, M., Cubero, R. y de la Mata, M. "Competencia cultural y comunidades diversas: un análisis multinivel" (pp. 46-51)

Llopart, M., Siqués, C. y Vila, I. "La construcción de expectativas educativas del profesorado sobre el alumnado africano y sus familias" (pp. 52-56)

Martínez-Lozano, V. y Gómez-Estern, B. M. "El aprendizaje-servicio como escenario de transformación identitaria. La clase mágica de Sevilla" (pp. 57-60)

Martínez-Lozano, V., Gómez-Estern, B. M., Gutiérrez, C. M., Macarro, M. J. M. y Cabillas, M. R. "La construcción del conocimiento en comunidad como metodología de enseñanza universitaria: la colaboración con el centro de educación de personas adultas (CEPER) del barrio de Polígono Sur de Sevilla" (pp. 61-63)

Sánchez-Busqués, S., Padrós, M. y Lalueza, J. L. "La escuela vista por las familias. Proyecto migratorio frente a la construcción minoritaria" (pp. 64-68)

Subero, D., Llopart, M., Vila, I. y Esteban-Guitart, M. "La capitalización educativa de los fondos de conocimiento e identidad de estudiantes y familias de origen extranjero. El 'proyecto Girona'" (pp. 69-73)

SECCIÓN 4: Formación del profesorado y educación escolar (pp. 74-127)

Arias, S. y Santamaría, A. “Análisis de la relación entre la cultura percibida en el centro educativo y el choque, la satisfacción y la identificación con el mismo en una muestra de docentes sevillanos” (pp. 74-78)

Colomina, R. y López, T. “Actividad conjunta y andamiaje en tutorías de análisis de la propia práctica docente realizada por estudiantes de prácticum” (pp. 79-86)

Cubero, R., Cubero, M. y Gómez, M. “El estudio de la competencia cultural ante la diversidad en los profesionales de la educación. Un análisis de contenido de las interacciones en un grupo focal” (pp. 87-92)

De la Cueva, M. y Montero, I. “El desarrollo de las competencias emocionales en la educación infantil: una mirada fenomenológica a la formación de las profesoras” (pp. 93-98)

Martínez, A., de Arana, E. L., Usabiaga, A., Agirre, N., Jimenez, O., Salegi, E. y Bilbatua, M. “Proyecto prácticum: Escenario múltiple de práctica reflexiva” (pp. 99-104)

Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R. y Onrubia, J. “Naturaleza de la interacción en procesos de reflexión conjunta sobre situaciones de la práctica por estudiantes de maestro” (pp. 105-109)

Prados, M., Cubero, M., Santamaría, A. y Arias, S. “El proceso de convertirse en profesor/a. Posiciones del yo y voces como herramientas analíticas en la construcción del yo docente” (pp. 110-115)

Sazo, D. A., Santamaría, A. y Moreno, R. “Diversidad, competencia cultural e identidad profesional: estableciendo un sistema de categorías para analizar las posiciones del yo de profesionales de educación secundaria a lo largo de un grupo focal” (pp. 116-120)

Toledo, B. y Mauri, T. “Dinámicas de participación en una comunidad de aula: Oportunidades de aprendizaje del futuro maestro durante el periodo de prácticum” (pp. 121-127)

SECCIÓN 5: Multialfabetización y prácticas educativas emergentes (pp. 128-139)

García Varela, A. B. y del Castillo, H. “Desarrollo de competencias a través de videojuegos comerciales en contextos educativos” (pp. 129-134)

Ramírez, J. D., Hernández-León, E. y Macarro, M. M. “Arte, tecnología y sociedad: Aplicaciones de la escritura multimodal al aprendizaje de las ciencias sociales” (pp. 135-139)

SECCIÓN 6: Cuestiones y debates en psicología cultural (pp. 140-163)

Brescó, I. “El papel mediador de las narrativas en la interpretación y la (re)construcción del pasado. El caso del conflicto vasco” (pp. 141-145)

Cabrera-delValle, R. “Acerca de las tecnologías de la información y su relación con algunos elementos psicosociales” (pp. 146-148)

De la Mata, M., Santamaría, A., Cubero, M. y Antalíková, R. “Cultura, memoria autobiográfica y yo: un análisis narrativo de las dimensiones de autonomía y relación” (pp. 149-152)

García-Borés, J. M. “Psicología cultural socioconstruccionista” (pp. 153-158)

Hernando, A. y Rosa, A. “El dinero: artefacto cultural para el valor” (pp. 159-163)

PRESENTACIÓN

Los días 21, 22 y 23 de abril de 2014 nos reunimos más de 50 personas en el Santuario de Santa María del Collell (Girona) convocados por el Segundo Encuentro de la Sección Ibérica de la International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR). La reunión sirvió para que gran parte de los grupos de las universidades españolas que orientan su investigación desde la perspectiva sociocultural expusieran sus trabajos y reflexiones y mantuvieran fructíferas discusiones acerca de algunos de los temas implicados en el lema del encuentro, *personas y sociedades conectadas: nuevos desafíos, nuevos aportes*.

Este número especial de la revista *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano* ofrece a sus lectores una gran parte de los trabajos que se expusieron en los distintos simposios y sesiones de pósters que allí se realizaron. El encuentro tuvo seis ejes de discusión: “*aprendizaje, identidad y entornos digitales*”; “*infancia, desarrollo y cultura*”; “*familia, escuela y comunidad*”; “*formación del profesorado y educación escolar*”; “*multialfabetización y prácticas educativas emergentes*” y “*cuestiones y debates en psicología cultural*” que hemos respetado en la organización de este monográfico.

Los trabajos que presentamos muestran la diversidad de intereses presentes en la investigación sociocultural en España, si bien hemos de hacer notar que, bajo diferentes formas, el estudio de los contextos formales de enseñanza y aprendizaje sigue siendo un foco importante de la labor investigadora. Así, desde la escuela infantil hasta la universidad, todas las etapas del sistema educativo, excepto la formación profesional, están presentes en el conjunto de comunicaciones y pósters que se presentaron en el encuentro. No obstante, junto con algunos de los temas de larga tradición en la investigación sociocultural como son las relaciones educativas que se establecen entre los distintos contextos por los que transcurren las personas, el análisis de la práctica educativa o las características del profesorado que guían su acción educativa, aparecen nuevos ámbitos de investigación como son la identidad de aprendiz, el uso múltiple y combinado de diferentes lenguajes para construir conocimiento o el aprendizaje-servicio.

Los estudios presentados no se agotan en el análisis de los contextos formales de enseñanza y aprendizaje, sino que también recogen otros temas como son, por ejemplo, las reflexiones epistemológicas acerca de la psicología cultural o las relaciones entre la memoria autobiográfica y la construcción del yo.

Los trabajos adoptan el formato de artículo corto y, por tanto, su objetivo es la presentación de los focos de las investigaciones, las ideas que subyacen a ellas, las metodologías utilizadas y algunos resultados que ilustran el trabajo realizado. Para finalizar, sólo nos cabe añadir que los editores esperamos haber conseguido que con este número los lectores tengan una panorámica de la situación actual de la investigación sociocultural en España.

Ignasi Vila
Co-coordinador del Comité Científico
ISCARiberca2014

SECCIÓN 1: Aprendizaje, identidad y entornos digitales

Experiencias subjetivas de aprendizaje en la construcción de la Identidad de Aprendiz

Mónica Aldana
Vanessa Helena Campos
Antonia Valdés

ISSN 1699-437X | Año 2015, Volumen 11, Número 2 (Abril)

Resumen: El aprendizaje se construye como resultado de la participación en distintas experiencias y contextos sociales. Dicho aprendizaje puede utilizarse en un contexto distinto al que tuvo lugar inicialmente. Investigaciones recientes se han centrado en este tema con el propósito por una parte de comprender el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, y por otra, para estudiar las relaciones entre este aprendizaje y el proceso de construcción identitaria. Este estudio se sitúa en este segundo tópico con el objetivo de analizar como algunas experiencias significativas de aprendizaje que han tenido un grupo de jóvenes de último año de bachillerato les han influido en la construcción de su identidad de aprendiz. El estudio exploró algunas experiencias que tuvieron lugar en distintos contextos para analizar como los participantes transferían sus aprendizajes entre experiencias y contextos. Los resultados muestran que los participantes identificaron experiencias que influenciaron la construcción de sus identidades funcionales, relacionadas con la actividad principal en la que participan. Por lo tanto, se identifican experiencias relacionadas con la identidad, la identidad de aprendiz y otras identidades.

Palabras clave: Experiencias subjetivas de aprendizaje - identidad - identidad de aprendiz - transiciones

Abstract: We build learning through different experiences and social contexts in which we participate. This learning can be used beyond the initial context where it took place. Recent research has focused on this topic on one hand to deepen our understanding of lifelong learning and on the other hand, to study the relationship between this and the process of identity construction. This study is situated in this latest trend and aims to study how some significant learning experiences that have had a final year of high school youth group have influenced their learner identity construction process. The study explored some experiences that took place in different contexts and inquire how participants transfer their learning between experiences and contexts. The results show that young people identified experiences that have influenced them in the construction of their functional identities, i.e. related to their current main activities. Thus, we find experiences related with their overall identity, learner identity and other identities.

Keywords: Subjective experiences of learning - identity - learner identity - transitions

Sobre las autoras y contacto

Mónica Aldana
Vanessa Helena Campos
Antonia Valdés
Universitat de Barcelona
correo-e: maldana@ub.edu
correo-e: vaneshelena@gmail.com
correo-e: valdesantonia@gmail.com

Cita del artículo

Aldana, M., Campos, V. H. y Valdés, A. (2015). Experiencias subjetivas de aprendizaje en la construcción de la Identidad de Aprendiz. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 6-10.
http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es identificar y caracterizar las experiencias subjetivas de aprendizaje (ESA) a las que remiten un grupo de jóvenes para construir su Identidad de Aprendiz (IdA). Nos enfocamos principalmente en los contextos en los que sitúan estas experiencias, la relación con la construcción de la identidad y el aprovechamiento de estas experiencias en situaciones posteriores.

Dentro de la investigación educativa, el concepto de identidad ha tenido su propio desarrollo. Gee (2000) y Sfard y Prusak (2005), proponen la identidad como una “lente y herramienta analítica” para analizar e investigar los procesos de aprendizaje. Ejemplos de ésta función analítica se encuentran en los estudios realizados desde la lingüística (p.e. Bucholtz & Hall, 2005) y los estudios que vinculan la identidad y el aprendizaje de idiomas y matemáticas. No obstante, aunque estas y otras investigaciones profundizan la relación entre identidad y aprendizaje, vemos que se centran en analizar un tipo de identidad (de género, profesional, etc.), o la identidad del estudiante (Briggs, et al., 2012) ligada a un rol “escolar” para analizar su adaptación y ajuste en un contexto específico (p.e. como estudiante universitario). Consideramos que estos enfoques son importantes pero no suficientes, por lo que en la presente investigación retomamos el concepto de *Identidad de Aprendiz* para comprender cómo las personas construyen representaciones de sí mismas como sujetos capaces de aprender a través del tiempo y en distintos contextos socio-institucionales, razón por la que empleamos el modelo analítico propuesto por Coll & Falsafi (2010) y Falsafi (2011) para entender el proceso de su construcción.

Desde un enfoque sociocultural, el modelo de IdA retoma tres aportes teóricos fundamentales: el carácter discursivo de la identidad, la construcción de la identidad ligada a la actividad y prácticas sociales, y el reconocimiento como un aspecto esencial en el proceso de construcción de identidad.

En relación con el aprendizaje en diversos contextos, investigaciones recientes se han centrado en estudiar cómo las personas aprovechan sus aprendizajes entre los distintos contextos en los que participan y en comprender como éstos se interconectan entre sí (Edwards, Biesta & Thorpe, 2009). El concepto de ecología del aprendizaje (Barron, 2006) proporciona un marco teórico de referencia al proveer elementos de análisis e interpretación para comprender la confluencia e interrelación entre los contextos de aprendizaje por los que transitan las personas. En este sentido, las aportaciones de Beach (1999), también son fundamentales para concebir las transiciones de una manera amplia. Todos estos referentes son una invitación a contemplar los distintos nichos de actividad en los que aprenden las personas descentrándose del contexto educativo formal, lo que permite ampliar la comprensión de cómo se desarrolla el aprendizaje “a lo largo y ancho” de la vida. Por esto mismo, los trabajos de Gorard & Rees (2002) que profundizan sobre el aprendizaje a lo largo de la vida sugieren que la IdA no es simplemente el producto de la educación formal, sino que surge también en relación con las oportunidades más informales de aprendizaje. En concordancia con estos planteamientos, las aportaciones de los trabajos sobre “boundary-crossing” nos invitan a concebir el aprendizaje y al sujeto que aprende de manera horizontal por medio de las distintas comunidades en las que participa (Akkerman & Bakker, 2011).

MÉTODO

Este trabajo hace parte de un proyecto de investigación doctoral más amplio que indaga por el impacto de las transiciones educativas en la IdA, el cual se llevó a cabo con 32 jóvenes de último año de bachillerato, en Barcelona-España. Seguimos una metodología cualitativa desde un enfoque fenomenológico interpretativo (Willig, 2013) por lo que nos centramos en la experiencia subjetiva de los participantes.

Los datos que presentamos en este estudio corresponden a la primera fase de la investigación y fueron recogidos con un cuestionario semi-abierto. La finalidad de este instrumento fue identificar las experiencias subjetivas de aprendizaje a las que remiten los jóvenes de bachillerato en la re-construcción de su IdA, analizando los elementos presentes en dichas experiencias según el modelo de IdA de Coll & Falsafi (2010) y explorando cómo se representan en experiencias futuras de aprendizaje. Teniendo en cuenta esta finalidad, se planteó una estructura diferenciada en tres apartados: el primero recoge información personal y académica; el segundo indaga por las ESA del sujeto ahondando en cada uno de los elementos del modelo de IdA en estas

experiencias; y el tercero profundiza en las características del sujeto como aprendiz. Respecto al tipo de preguntas empleadas, diseñamos preguntas cerradas dicotómicas, de multirespuesta y preguntas abiertas.

La codificación se realizó empleando un protocolo el cual se elaboró siguiendo categorías relacionadas con los conceptos teóricos abordados en el cuestionario, las cuales se fueron ajustando a los datos encontrados, a la vez que se crearon nuevos códigos y categorías que permitieran dar cuenta de la realidad encontrada. La codificación se realizó sobre 95 experiencias, utilizando la estrategia de consenso entre jueces. Se empleó el programa Atlas.Ti v7 como software de soporte para este proceso.

RESULTADOS

Contextos de las experiencias

En relación a los contextos socio-institucionales de las experiencias, los resultados nos permiten acercarnos al concepto de la ecología de aprendizaje, pues los jóvenes crean puentes entre los distintos contextos que forman parte de su “mundo” para poder transitar por ellos y en los que se hace manifiesto el carácter dinámico del aprendizaje. Gracias a esas conexiones el sujeto permite el flujo e intercambio de experiencias.

En los jóvenes de esta muestra, los contextos predominantes de las experiencias descritas se relacionan con los contextos principales en los que más participan: familia y escuela. No obstante también se aprecian los viajes como situaciones del contexto informal que ofrecen experiencias intensas y han dejado huella en la memoria y vida del sujeto. Los contextos extraescolares también son mencionados dado que los han realizado durante un largo periodo de tiempo y/o porque responden a un interés de formación en una disciplina particular (danza, deportes, idiomas, etc.).

Construcción de la identidad

Respecto a la relación de las experiencias de aprendizaje y la construcción de la identidad, se aprecia que los jóvenes se remitieron a experiencias que les han influido en la construcción de sus identidades funcionales. Así, encontramos experiencias que se relacionan con su identidad general, con su identidad de aprendiz, con otras identidades (deportista, bailarina, músico, etc.) o con una combinación de éstas. La relación entre experiencia e identidad se hace visible porque explícitamente los jóvenes mencionan que el aprendizaje obtenido en la experiencia les ha permitido reconocerse, afrontar y/o posicionarse de una determinada manera frente a una situación y/o contexto. A nivel analítico, nos enfocamos en la relación de las experiencias de aprendizaje con la construcción de una identidad particular que puede ser identificada en el discurso y sobre la cual el sujeto hace un proceso mínimo de reflexión y análisis de forma explícita. Así aunque todas las experiencias son mencionadas porque han permitido un aprendizaje, el énfasis en el que ese aprendizaje es aprovechado en la construcción personal es diferente.

Relación de las experiencias con la construcción de la IdA

Específicamente dentro de la presente investigación hacemos referencia a que una experiencia tiene relación con la construcción de la IdA cuando se vincula el aprendizaje de la experiencia y el significado que tiene ese aprendizaje para el sujeto a cambios en el sentido de reconocimiento de sí mismo en cuanto aprendiz. Así, observamos narraciones en las que los jóvenes son capaces de identificar que a partir de una experiencia se han dado cuenta de aspectos que no conocían de sí mismos cuando aprenden -“...a partir de aquel día aprendí que me tenía que esforzar mucho y que tenía que hacer el trabajo por mí misma sin que nadie me obligase”, de contrastar y/o reforzar una idea que ya tenían sobre sus capacidades de aprendizaje-“me he sentido más listo que anteriormente y más seguro para hacer retos intelectuales”, de posicionarse de una manera particular frente al aprendizaje y a los contextos en los que aprenden-“esta experiencia me marcó porque supuso un cambio en la manera de estudiar y de enfocar los estudios”, etc.

Según los resultados, encontramos una tendencia en la construcción de la IdA en las experiencias desarrolladas en el contexto formal de aprendizaje, lo cual puede explicarse desde la concepción de las comunidades de práctica y por la gran cantidad de tiempo que los jóvenes participan en este contexto, entre otras razones. No obstante, las experiencias de este contexto no son las únicas mencionadas que favorecen la construcción de esta identidad.

Relación de las experiencias con la construcción de otras Identidades

Si nos centramos en el análisis de las experiencias de aprendizaje en la construcción de la identidad general, consideramos que existe esta relación si el sujeto alude a la relación que tiene o tuvo la experiencia con sus características como persona, con rasgos de su personalidad, con patrones de comportamiento o con creencias generales sobre sí mismo. La conexión alude por lo tanto, a una relación entre la experiencia y un aspecto de la identidad no circunscrito a una identidad específica, o que aún contemplado una relación con una identidad particular, el sujeto además lleva este aprendizaje a un marco más amplio dentro de su propia personalidad “(...) me ha ayudado a madurar en algunos sentidos. He adquirido más capacidad de superación”, “(...) a confiar más en mis posibilidades”

Influencia de las experiencias de aprendizaje en situaciones posteriores

El último aspecto explorado fue la influencia que tuvo la experiencia en situaciones posteriormente vividas por el sujeto. Así, nos interesa captar en qué medida los significados elaborados sobre esa experiencia han sido aprovechados posteriormente. Apreciamos que las experiencias han tenido influencia en como mínimo tres niveles: la influencia en su reconocimiento, posicionamiento y/o modo de actuar frente a otras experiencias de aprendizaje específicas; la influencia en su reconocimiento y/o posicionamiento frente al aprendizaje, a sus características como aprendiz, al aprendizaje para toda la vida, al sentido de aprender, etc.; y la influencia en su reconocimiento, posicionamiento y/o modo de actuar a nivel personal/general: actitudes, creencias, rasgos de personalidad.

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los resultados encontrados apreciamos que se refuerza la idea que existe una relación entre aprendizaje y la formación de la identidad. Es tanto la materia prima como el medio para que las personas puedan reconocerse y a la vez transformarse en quienes desean ser. Así, por un lado, la identidad ofrece a las personas una serie de expectativas para afrontar una situación nueva de aprendizaje, al entregarles una visión de lo que pueden ser en relación con una tarea particular. A su vez, es por medio del aprendizaje que la persona se da cuenta de lo que puede/quiere alcanzar en una situación, promoviendo otras representaciones de sí mismo y en este sentido transformar la propia identidad.

Apreciamos también que los contextos de mayor participación son una fuente importante de experiencias que promueven aprendizajes importantes que inciden en la construcción identitaria de las personas. En el caso de los jóvenes de esta muestra, las experiencias descritas se relacionan mayoritariamente con los contextos principales en los que más participan: familia y escuela. En consecuencia con estos contextos, se aprecia una tendencia -no exclusiva- en la construcción de la IdA en experiencias desarrolladas en el contexto formal de aprendizaje, siendo algunas de estas construcciones de IdA todavía cercanas al rol de estudiante. En este sentido, creemos que desde el contexto de educación formal existe una gran oportunidad en favorecer una construcción de IdA favorable que permita a los jóvenes sentirse aprendices competentes, por medio de facilitar herramientas para crear conexiones con experiencias de aprendizaje que han tenido en otros contextos y en las que han podido reconocerse a sí mismos como aprendices, pues esto les permite por una parte ampliar la concepción misma del aprendizaje- y del aprendiz- al ver que no es sólo un proceso limitado a la educación formal; y por otra les facilita reflexionar y crear una concepción más amplia de cómo son como aprendiz.

REFERENCIAS

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research, 81*(2), 132-169.
- Barron, B. (2006). Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development, 49*, 193–224.
- Beach, K. (1999). Consequential transitions: A sociocultural expedition beyond transfer in education. *Review of Research in Education, 24*, 101-139
- Briggs, A.R.J., Clark, J. & Hall, I. (2012): Building bridges: understanding student transition to university. *Quality in Higher Education*. Doi:10.1080/13538322.2011.614468
- Bucholtz, M. & Hall, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies, 7*(4-5), 585-614.
- Coll, C. & Falsafi, L. (2010). Learner Identity. An educational and analytical tool. *Revista de educación, 353*, 211-233.
- Edwards, R., Biesta, G. & Thorpe, M. (Eds.) (2009). *Rethinking Contexts for Learning and Teaching. Communities, Activities and Networks*. London: Routledge.
- Falsafi, L. (2011). *Learner Identity a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Consultado el 13-02-2014 en http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/tesis/Falsafi_Thesis.pdf
- Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education, 25*, 99-125.
- Gorard, S., & Rees, G. (2002). *Creating a learning society?: learning careers and policies for lifelong learning*. The Policy Press.
- Sfard, A., & Prusak, A. (2005). Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher, 34*(4), 14-22.
- Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research In Psychology*. Berkshire: Open University Press.

Reconociéndose como aprendiz: los profesores como otros significativos

Vanessa Helena Campos
Mónica Aldana
Antonia Valdés

ISSN 1699-437X | Año 2015, Volumen 11, Número 2 (Abril)

Resumen: Identificamos la escuela y sus actores como co-constructores fundamentales en los procesos de reconocimiento de las personas como aprendices. En este proceso, el docente puede jugar un papel como otro significativo (OS). Desde una perspectiva constructivista, definimos el OS como quién, a través de sus actos de reconocimiento, se convierte en prominente en la ruta de aprendizaje de la materia y ayuda al aprendiz a reconocerse a sí mismo como alguien más o menos capaz de aprender. Con el objetivo de identificar bajo qué circunstancias el docente puede ser percibido como OS en el proceso de reconocimiento de uno mismo como aprendiz, se utiliza el modelo de Identidad de Aprendiz (IdA) de Coll y Falsafi (2010). Un grupo de 22 jóvenes brasileños respondieron un cuestionario sobre experiencias significativas de aprendizaje (ESA). Los resultados sugieren que el profesor juega un rol de OS en la re-construcción de la ESA. Esto ocurre cuando los sujetos le atribuyen acciones dirigidas a ayudarles a dar sentido a las actividades y/o a reconocer sus características como aprendices, entre otros. Se detecta una interesante relación entre el OS y los contextos significativos para el aprendizaje identificados por los participantes.

Palabras clave: Reconocimiento - otros significativos - docentes - identidad de aprendiz

Abstract: We identify school and its actors as fundamental co-builders in the recognition process of the person as a learner. In this process the teacher may play the role of a significant other (SO). From a constructivist perspective we define SO as one who, through his or her acts of recognition, gained prominence in the learning path of the subject and helped him to recognize himself as someone more or less capable of learning. To inquire under what circumstances the teacher can be perceived as OS in the recognition of oneself as a learner, we used Coll and Falsafi (2010) learner identity (LI) model. A group of 22 young Brazilian answered a questionnaire on subjective experiences of learning (SEL). The results suggest that the teacher plays the role of SO in the re-building of the SEL when subjects attributed them actions aimed at helping them to make sense of the activities and to recognize their characteristics as learners, among others. There is an interesting relationship between the SO and the significant contexts for learning identified by subjects.

Keywords: Recognition - significant others - teacher - learner identity

Sobre las autoras y contacto

Vanessa Helena Campos
Mónica Aldana
Antonia Valdés
Universitat de Barcelona
correo-e: vaneshelena@gmail.com
correo-e: maldana@ub.edu
correo-e: valdesantonia@gmail.com

Cita del artículo

Campos, V. H., Aldana, M. y Valdés, A. (2015). Reconociéndose como aprendiz: los profesores como otros significativos. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 11-15.
http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

INTRODUCCIÓN

Con el desarrollo de las teorías de la educación, la adopción del paradigma constructivista y los discursos contemporáneos sobre el aprendizaje y los aprendices, la función de la institución escolar y del profesor ha sido foco de muchas investigaciones y reflexiones. Esas investigaciones (Coll, 2009; Wortham, 2004; Wenger, 1998) nos aportan datos sobre la necesidad de transformar y adaptar las prácticas de la institución escolar, el currículo y el rol y actuación del profesor apoyándose en la perspectiva de las nuevas ecologías de aprendizaje y de la reflexión sobre la atribución del sentido y de la construcción de la identidad en los contextos de aprendizaje.

Las distintas actividades que suceden a diario en la escuela son por un lado la materia prima por medio de las cuáles se va construyendo la relación profesor-alumno-significado, y por otro, son las que ayudan a los jóvenes a desarrollar su visión del mundo y a participar socialmente a través de distintos roles (líder, amigo, compañero, etc.) favoreciendo no sólo una manera de reconocerse como persona, sino también como aprendiz. Dentro de estas actividades el profesor ocupa una posición destacada, dado su papel de acompañante y soporte en la creación de significados de los estudiantes; significados que no sólo tienen que ver con los contenidos culturales relevantes, sino también con los distintos significados sobre el aprendizaje y lo que significa aprender. Por esta razón el profesor puede ser percibido como Otro Significativo en el proceso de construcción del reconocimiento de uno mismo como aprendiz.

El Otro Significativo (OS), es un concepto que tiene su origen en la sociología y ha sido abordado por las teorías cognitiva y de la personalidad (Andersen & Cole, 1990; Andersen & Saribay, 2007; Chen, 2003). Partiendo de una perspectiva socio constructivista, definimos el OS como aquel que a través de sus actos de reconocimiento adquirió importancia en la trayectoria de aprendizaje del sujeto ayudándole a reconocerse como alguien más o menos capaz de aprender. Coherente con esta perspectiva, concebimos el OS como un elemento dinámico que se reconstruye a través de las experiencias subjetivas de aprendizaje; Dicho de otra forma, una persona percibida como significativa en un momento dado de un período vital puede no serlo en otro, o incluso, el sujeto le puede conceder distintos grados de significatividad a lo largo de su trayectoria de aprendizaje.

Para definir y comprender el rol de los otros percibidos como significativos en la construcción del reconocimiento de sí mismo como aprendiz, utilizamos el modelo de Identidad de Aprendiz de Coll y Falsafi (2010) y Falsafi (2011). Estos autores definen la IdA como el reconocimiento de sí mismo como alguien más o menos capaz de aprender en distintas circunstancias. Su perspectiva se diferencia de otros autores al conceptualizar la identidad **de** aprendiz y no la identidad **del** aprendiz. La identidad del aprendiz hace referencia a las distintas identidades que pueden relacionarse y emerger a lo largo de diferentes periodos de la vida escolar de la persona. En tanto que la identidad de aprendiz (**IdA**) es un tipo específico de identidad que el sujeto construye a lo largo de su trayectoria de aprendizaje y que le habilita para enfrentar diferentes situaciones de aprendizaje a través de la construcción del reconocimiento de su capacidad para aprender.

Coll y Falsafi (op.cit) entienden la IdA como un conjunto de significados sobre uno mismo como aprendiz que el sujeto manifiesta en narrativas de participación en contextos o actividades de aprendizaje pasadas o proyectadas al futuro, en que consiguió o espera conseguir el reconocimiento de sí mismo como aprendiz. En esa definición se presentan los tres aspectos cuya interacción fundamenta la construcción teórica y le concede el carácter de un modelo funcional de identidad aplicado a los contextos de aprendizaje: la *naturaleza discursiva*, la visión de la identidad como un proceso construido *en las actividades y prácticas sociales*, y el énfasis en el *reconocimiento*.

El sentido de reconocimiento, concepto trabajado por autores como Taylor (1989) y Gee (2000), es co-construido por los sujetos en interacción en una actividad a través de los actos de reconocimiento. Los actos de reconocimiento son procesos interpsicológicos de construcción de significados que son transferidos al plano intrapsicológico como sentido de reconocimiento (Falsafi, 2011). Los actos de reconocimiento (AdR) son una vía a través de la cual se establece la influencia del otro sobre la construcción de la IdA.

Es en ese escenario que se inscribe el rol de los otros percibidos como significativos. La relación de los actos con el sentido de reconocimiento está mediada por la potencia de las emociones que los acompañan y también por la relación de los AdR con la persona que lo concede.

En el modelo de IdA, los OS son aquellos que el sujeto identifica como personas que tuvieron una influencia decisiva sobre la construcción del sentido de reconocimiento de sí mismo como aprendiz. Es decir, son aquellas personas cuyos AdR tienen un mayor impacto sobre el sujeto, pudiendo estar acompañados de emociones más intensas y recurrentes a lo largo de su trayectoria de aprendizaje. Es importante mencionar que esos AdR pueden tener una valencia positiva o negativa, influenciando en consecuencia la construcción de un sentido de reconocimiento de sí mismo como alguien más o menos capaz de aprender.

Los OS son también importantes para el sujeto porque pueden funcionar como mediadores del proceso de construcción de los motivos personales de aprendizaje. En este sentido, planteamos que los OS son personas que los sujetos perciben o reconocen como aquellos que le ayudaron a atribuir sentido, a encontrar los motivos para participar de las actividades de aprendizaje y por eso sus AdR poseen un mayor impacto sobre la construcción de la IdA.

En el contexto escolar, el profesor comparte muchas actividades con los alumnos y puede influenciar directamente sobre la construcción del conocimiento y de los significados como aprendiz a través de sus AdR. Por su rol de referencia en el aula, este actor funciona como aquel que indica el grado de pertenencia y participación del alumnado a ese contexto y, como evaluador por excelencia del desempeño y de las potencialidades académicas sus AdR son legitimados. Estos aspectos aumentan la probabilidad de que el profesor sea percibido como un OS en la construcción de la IdA de sus alumnos y nos motivan a indagar en qué circunstancias eso puede ocurrir.

MÉTODO

Esta investigación forma parte de un estudio exploratorio de mayor amplitud sobre el tema de los otros significativos en la construcción de la IdA realizado con brasileños residentes de la ciudad de Salvador de Bahía. En la presente investigación se eligió analizar los datos de uno de los grupos que forman parte del estudio exploratorio: el grupo de 22 jóvenes con edades entre 17 y 26 años. Ese grupo fue seleccionado porque se consideró que la cercanía a la edad escolar obligatoria podría permitir tener más datos respecto al rol del profesor. No obstante, atendiendo a los criterios estipulados en la investigación de la que forma parte, los integrantes de ese grupo poseen diferentes niveles de escolaridad, del básico al universitario, y no necesariamente participan en contextos formales de aprendizaje.

Como instrumento de recogida de datos se utilizaron cuestionarios semiabiertos donde los participantes debieron describir dos experiencias de aprendizaje significativas y contestar preguntas respecto a sus características como aprendiz. La unidad de análisis establecida fue la propia experiencia subjetiva de aprendizaje (ESA) considerada como un todo.

Para analizar los datos se utilizó el análisis de contenido, buscando categorías de clasificación basadas en los elementos descritos en las preguntas y en las respuestas de los cuestionarios. Se realizó un extenso trabajo de clasificación y categorización plasmados en un protocolo de codificación que fue revisado y ajustado a lo largo del proceso. Para la codificación se utilizó el software Atlasti en su versión 7. Después de codificados los datos fueron sometidos a un proceso de contraste entre jueces.

RESULTADOS

Se realizó un análisis en dos niveles: el primero, basado en las características de las ESA; y el segundo, en función de la influencia de las experiencias descritas en los elementos de la IdA. En este punto se analizaron las percepciones de los sujetos sobre las actuaciones de los profesores considerados como OS.

Percibimos que el rol del profesor es vinculado a distintas actividades a través de las cuales el sujeto construyó el reconocimiento de sí mismo como aprendiz. Las circunstancias en que el profesor fue percibido como significativo son formadas por ESA acotadas en el tiempo y espacio, es decir, son experiencias específicas y puntuales que se sitúan especialmente en periodos vitales marcados por la transición, como la adolescencia. Estas experiencias se relacionan con aprendizajes de procedimientos y valores cuyos impactos son percibidos en los contextos actualmente más significativos de los jóvenes.

Pasando a las percepciones de los sujetos sobre las actuaciones de los profesores, pudimos observar especialmente la mención a actuaciones vinculadas a la construcción y alineamiento de los intereses y objetivos, y la influencia de sus AdR en la construcción de una IdA favorable. En los resultados percibimos que:

1) *Construcción y alineamiento de los intereses y objetivos*: El profesor fue caracterizado como fuente de apoyo (real o esperado) y como proveedor de reconocimiento positivo o negativo. Así mismo, se le identificó como mediador en la construcción de los intereses y atribución de sentido en las ESA. Por su actuación en esas experiencias, el profesor también fue percibido como alguien que auxilió el proceso de alineamiento de los objetivos de las actividades a los motivos personales de aprendizaje, favoreciendo la motivación y el reconocimiento de la capacidad para enfrentar diferentes situaciones de aprendizaje.

2) *Los actos de reconocimiento del profesor y su influencia en otras actividades de aprendizaje*: Analizando los datos en relación a los AdR en la muestra estudiada, percibimos que la mayor parte de los participantes hace alusión a la importancia de los otros vinculada a ese elemento de la IdA y que esos comentarios influyen en como los sujetos enfrentaron o pretenden enfrentar otras situaciones de aprendizaje. Se percibe que los AdR provenientes del profesor se relacionaban con emociones positivas y sentimientos de capacidad que motivaron a los sujetos a continuar desarrollando actividades semejantes, y a participar de contextos de aprendizaje en que la habilidad reconocida es valorada, así como a enfrentar situaciones de aprendizaje que antes suponían alguna dificultad.

Para uno de los sujetos investigados el profesor fue considerado el proveedor de los AdR más significativos. Se percibe que para ese sujeto el contexto de aprendizaje formal se constituyó como lo más significativo en la mediación de la construcción de su IdA y que a partir de la construcción de esa identidad pudo construir significados sobre sí mismo como persona y como profesional. Así, el profesor ocupa un rol central en el actual momento de su trayectoria de vida y de aprendizaje, siendo el OS que el sujeto toma como modelo para reconstruirse de manera favorable.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este análisis nos permitió verificar en qué circunstancias el profesor fue percibido como significativo, favoreciendo u obstaculizando la construcción de una identidad de aprendiz favorable. Los profesores ayudan a los sujetos a dar sentido a las actividades de aprendizaje; auxilian en la construcción del interés y alineamiento de motivos y objetivos; influyen en el desarrollo del sentimiento de pertenencia y participación a las comunidades de práctica. Es decir, mediante su actuación, a través de sus actos de reconocimiento y las emociones generadas por los mismos, co-construye los significados que forman parte del reconocimiento de sus alumnos como aprendices. Cuando alcanzan un elevado nivel de significación también pueden funcionar como elemento esencial para la construcción de otras identidades.

El estudio de la IdA y del papel del profesor como OS en la construcción de esa identidad puede favorecer el trabajo de estos profesionales, que a partir de este conocimiento pueden estructurar y desarrollar prácticas educativas dotadas de sentido para el alumnado y que contribuyan para el reconocimiento de sí mismos como personas capaces de aprender. El reconocimiento del impacto e influencia del papel del profesor sobre la construcción de la IdA permitirá que esos profesionales auxilien en la formación de aprendices competentes, y por lo tanto, más exitosos.

REFERENCIAS

- Andersen, S.M. & Cole, S.W. (1990). Do I Know You? The Role of Significant Others in General Social Perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(3), 384-399.
- Andersen, Susan M.; & Saribay, S. Adil (2007) *Relational to Collective: Significant-Other Representations, Ethnic Categories, and Intergroup Perceptions*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol.33, nº 12, December 2007, p. 1714-1726.
- Chen, S. (2003). Psychological-State Theories about Significant-Others: Implications for the Content and Structure of Significant-Other Representations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29 (10), 1285-1302.
- Coll, C. (2009). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En R. A. Marchesi, J. C. Tedesco & C. Coll (coords.) *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid, OEI/ Fundación Santillana, 101-12.
- Coll, C., & Falsafi, L. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, 353, 21-233. Consultado el 15/04/2014 en http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_08esp.pdf
- Falsafi, L. (2011). Learner Identity a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Consultado el 15/04/2014 en http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/tesis/Falsafi_Thesis.pdf
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. In: *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self: The Making of Modern Identity*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press
- Wortham, S. (2004). The Interdependence of Social Identification and Learning. *American Educational Research Journal*. Vol. 41 No. 3, pp. 715-50.

Papeles de Trabajo
sobre Cultura, Educación
y Desarrollo Humano

ptcedh

www.uam.es/ptcedh
Universidad Autónoma de Madrid

Influencia educativa y actos de reconocimiento. La Identidad de Aprendiz, una herramienta para atribuir sentido al aprendizaje

Leili Falsafi
César Coll

ISSN 1699-437X | Año 2015, Volumen 11, Número 2 (Abril)

Resumen: La ponencia presenta las líneas directrices de una aproximación al sentido del aprendizaje escolar basada en el modelo de la identidad de aprendiz. La identidad de aprendiz, entendida como la manera como las personas nos reconocemos a nosotros mismos como aprendices con unas determinadas características, condiciona cómo abordamos las situaciones y actividades de aprendizaje y el sentido que les atribuimos. En la construcción de la identidad de aprendiz juega un papel decisivo el reconocimiento como aprendices que recibimos de otros, es decir, las actuaciones de los otros que interpretamos como actos de reconocimiento. Los actos de reconocimiento aparecen así, al mismo tiempo, como un elemento central del proceso de construcción de la identidad de aprendiz y como un factor determinante del sentido que atribuimos a las situaciones y actividades de aprendizaje. De acuerdo con este planteamiento, el ejercicio de la influencia educativa en lo que concierne al sentido del aprendizaje escolar debe orientarse a promover en el alumnado la construcción de su identidad de aprendiz, mientras que los actos de reconocimiento son el material mediante cual se concreta esta influencia.

Palabras clave: Actos de reconocimiento - aprendizaje escolar - identidad de aprendiz - influencia educativa - sentido del aprendizaje

Abstract: The paper presents the main argument of an approach to the process of sense-making of school learning. The approach is based on a model of learner identity (LI) construction, understanding LI as the way people recognize themselves as learners with certain characteristics which condition how we approach learning situations and learning activities, the meanings we attach to them and the sense we make of them. Others recognition of us as learners, that is, the actions of others that we interpret as acts of recognition, play a decisive role in the construction of learner identity. This way, acts of recognition appear as a central element of the construction of learner identity and as a determining factor of the process of sense-making of situations and learning activities. In accordance with this approach, sense-making in school learning is intertwined with the exercise of educational influence, which should aim to promote the pupils' learner identity, and acts of recognition are the mediating elements through which this influence takes shape.

Keywords: Acts of recognition - educational influence - learner identity - school learning - sense of learning

Sobre los autores y contacto

Leili Falsafi
César Coll
Universitat de Barcelona
correo-e: leili.falsafi@gmail.com
correo-e: ccoll@ub.edu

Cita del artículo

Falsafi, L. y Coll, C. (2015). Influencia educativa y actos de reconocimiento. La Identidad de Aprendiz, una herramienta para atribuir sentido al aprendizaje. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 16-19.
http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

INTRODUCCIÓN

La finalidad de esta ponencia es presentar las líneas directrices de una aproximación al estudio del sentido del aprendizaje basada en el modelo de identidad de aprendiz (Falsafi, 2011) y explorar algunas de sus implicaciones para hacer frente al problema del "desdibujamiento" del sentido del aprendizaje escolar (Coll, 2009). Los conceptos centrales de esta aproximación son, además de los ya mencionados de sentido del aprendizaje y de identidad de aprendiz, los de influencia educativa y actos de reconocimiento.

El punto de partida es la pérdida progresiva de sentido que afecta a la educación y el aprendizaje escolar en la nueva ecología del aprendizaje (Coll, 2013). Este fenómeno hace referencia al cuestionamiento creciente de la función, las finalidades, la adecuación, la eficacia, en definitiva, el sentido de la educación escolar en el marco de la sociedad de la información (Tedesco, 2000). Desde un punto de vista más cercano a la vivencia del alumnado, el sentido del aprendizaje escolar se relaciona con el alineamiento entre, por una parte, lo que se aprende y se enseña y cómo se aprende y se enseña en los centros educativos, y por otra, las expectativas, intereses, motivaciones y necesidades del alumnado. Las señales de que este alineamiento es deficiente y de que estamos asistiendo a un proceso de pérdida progresiva del sentido del aprendizaje escolar son numerosas. Así lo ponen de manifiesto, por ejemplo, la sospecha creciente de que una parte de los contenidos y competencias incluidas en los currículos oficiales no preparan al alumnado para responder a las exigencias del mundo actual y aprovechar las posibilidades que ofrece para el desarrollo personal; o también, la falta de interés de un sector relativamente amplio del alumnado, especialmente de la educación secundaria, por unos contenidos de aprendizaje que perciben a menudo como poco o nada relacionados con su realidad y su vida y a los que no pueden atribuir una funcionalidad en el marco de un proyecto de vida personal o profesional futuro.

El sentido del aprendizaje escolar y la identidad de aprendiz

El fenómeno de la pérdida progresiva de sentido de la educación y del aprendizaje escolar es complejo, sus causas son múltiples y diversas e incide en todos los componentes y niveles del sistema educativo. Por ello, los esfuerzos dirigidos a hacer frente a los desafíos que plantea y a neutralizar sus efectos más negativos requieren igualmente diseñar y llevar a cabo actuaciones de naturaleza muy diversa que involucran desde la ordenación, estructura y gestión del sistema educativo, hasta la formación del profesorado, los currículos oficiales, la organización y funcionamiento de los centros y las prácticas docentes. Todos estos esfuerzos, sin embargo, tienen un mismo propósito: conseguir que los aprendizajes escolares y las experiencias de aprendizaje que están en su origen tengan sentido para el alumnado, es decir, conseguir que se produzca un alineamiento de estos aprendizajes y estas experiencias con las expectativas, intereses, motivaciones y necesidades del alumnado. Y es justo en este punto en el que el concepto de identidad, y más concretamente de identidad de aprendiz (Coll y Falsafi, 2010), deviene una herramienta analítica y de intervención educativa especialmente relevante para abordar el tema del sentido del aprendizaje escolar.

En efecto, la identidad de aprendiz –en adelante IdA–, entendida como el conjunto de significados que las personas construimos sobre nosotros mismos como aprendices y que nos permiten reconocernos como tales, es el referente a partir del cual las personas construimos y atribuimos sentido a las experiencias de aprendizaje. Atribuimos o no un sentido a las experiencias de aprendizaje y a lo que hemos aprendido, aprendemos o esperamos aprender, y le atribuimos uno u otro sentido, en función de cómo nos situamos como aprendices ante las situaciones y actividades –pasadas, presentes o futuras, reales o imaginadas– a las que remiten esas experiencias. Y nos reconocemos o no como aprendices, y como aprendices con unas determinadas características y con una mayor o menor capacidad para aprender en determinadas situaciones o actividades, en función de cómo nos reconocen los otros; o mejor dicho, de cómo percibimos que los otros –presentes, invocados o imaginados– nos reconocen, es decir, de los actos de reconocimiento que nos dirigen o que interpretamos como tales a partir de sus actuaciones. Los actos de reconocimiento –en adelante, AdR– surgen así no solo como la "dimensión interpsicológica del sentido de reconocimiento de uno mismo como aprendiz" (Falsafi, 2011, p. 103) y un elemento clave del proceso de construcción de la IdA, sino también como pieza fundamental del proceso de construcción y de atribución de sentido a las experiencias y resultados del aprendizaje.

Ahora bien, como destaca Falsafi (2011), la construcción de significados sobre uno mismo como aprendiz –o lo que es lo mismo, la construcción de la identidad de aprendiz– es indisociable de la construcción de significados sobre las tareas y contenidos de aprendizaje. Aprendemos cosas sobre nosotros mismos como aprendices al mismo tiempo que aprendemos cosas sobre el mundo, de manera que en las actividades y experiencias de aprendizaje los procesos de construcción de significados sobre lo aprendido y de construcción y atribución de sentido al aprendizaje son inseparables (Coll, 1988). Desde el punto de vista del análisis y la mejora de las prácticas educativas escolares, la indisociabilidad de los procesos de construcción de significados y de atribución de sentido, junto con la estrecha relación postulada entre la IdA y el sentido de aprendizaje, plantea la necesidad de revisar y ampliar el concepto de influencia educativa que hemos acuñado y desarrollado en trabajos previos en el marco de una aproximación constructivista de orientación sociocultural a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La influencia educativa y el sentido del aprendizaje escolar: los actos de reconocimiento como foco

El concepto de influencia educativa –IE, en adelante– refiere a una serie de procesos de naturaleza esencialmente interpsicológica mediante los cuales los profesores y otros agentes educativos –incluyendo, por supuesto, a los iguales– consiguen "ayudar de manera ajustada a los alumnos o aprendices a construir significados más ricos, complejos y válidos sobre determinadas parcelas u objetos de conocimiento" (Coll, Onrubia y Mauri, 2008, p. 34). Como pone de manifiesto esta caracterización, el estudio de la IE y de los mecanismos de IE se ha orientado de forma prioritaria hasta el momento a explorar los procesos de ayuda y apoyo a los aprendices en su tarea de construcción de significados sobre los contenidos y tareas de aprendizaje. Sin embargo, si admitimos que en las actividades de aprendizaje los procesos de construcción de significados sobre lo que se aprende son indisociables de los procesos de construcción del sentido atribuido al aprendizaje, hay que admitir también que la IE y el estudio de la IE no pueden seguir ignorando esta vertiente. En otras palabras, la influencia educativa no se ejerce solo en el plano de la construcción de significados sobre lo aprendido, sino que incluye también el de la construcción del sentido atribuido al aprendizaje. Y la influencia educativa eficaz no es solo una aspiración que opera en el plano de los significados –proporcionando a los aprendices ayudas ajustadas para que puedan construir significados más ricos, complejos y válidos sobre lo aprendido–, sino también en el del sentido –proporcionando a los aprendices ayudas ajustadas para que puedan construir una identidad de aprendiz que les habilite para aprender en una variedad de situaciones y condiciones.

Llegados a este punto, la cuestión que se plantea es cómo conceptualizar y analizar la IE que opera en el plano del sentido del aprendizaje. Como ya hemos avanzado, nuestra propuesta consiste en situar los AdR en el foco de la indagación orientada a responder esta cuestión. En los centros educativos y en las aulas los alumnos-aprendices reciben continuamente AdR que tienen su origen tanto en las actuaciones del profesorado y de sus compañeros como también, a menudo, en las propias normas y reglas de la institución escolar. Estos AdR, pieza esencial de la modalidad de construcción de la IdA *en-la-actividad* (Falsafi, *op. cit.*, pp. 94 y siguientes) y fuente importante de significados que los alumnos construyen sobre sí mismos como aprendices, son también a nuestro entender la materia con la que opera la IE en el plano de la construcción del sentido.

Ahora bien, situar los AdR en el centro de la IE orientada a promover la construcción de la identidad de aprendiz del alumnado y la atribución de sentido al aprendizaje escolar plantea importantes retos teóricos, metodológicos y prácticos. Permítasenos comentar brevemente dos de ellos como botón de muestra del alcance y el interés, pero también de la complejidad, que comporta la aproximación propuesta. En primer lugar el profesor -y también los compañeros– ejercen la IE al hilo de la actividad conjunta que despliegan en torno a los contenidos mientras realizan las tareas escolares. Desde un punto de vista analítico, el ejercicio de la IE orientada a promover y facilitar la construcción de significados sobre los contenidos de aprendizaje y el ejercicio de la IE orientada a promover la construcción de la identidad de aprendiz, y a través de ella la atribución de sentido al aprendizaje, pueden ser presentados, como lo hemos hecho en los párrafos precedentes, como dos procesos paralelos. Sin embargo, desde un punto de vista teórico, y también en la práctica, ambos procesos están fuertemente entrelazados. ¿Cómo identificar entonces, en el flujo de la actividad conjunta, los AdR mediante los cuales acabamos de afirmar que se ejerce la IE orientada a la construcción del sentido? Una primera respuesta a esta pregunta consiste en caracterizar los AdR como las actuaciones discursivas y no discursivas del profesor –y también de los compañeros– que proporcionan a los alumnos información sobre sus características como

aprendiz. Esta respuesta permite distinguir, por ejemplo, los AdR de las actuaciones de retroalimentación o *feedback* y de las calificaciones, numéricas o no, que proporcionan información sobre los procesos y los resultados del aprendizaje.

Esta respuesta, sin embargo, dista de ser satisfactoria. Más aún, pensamos que es básicamente incorrecta y que su único valor reside precisamente en que ayuda a poner de manifiesto la naturaleza subjetiva de los AdR y la necesidad de adoptar un enfoque metodológico de tipo fenomenológico en la investigación de los procesos de construcción de sentido del aprendizaje escolar. En efecto, ninguna actuación o conjunto de actuaciones de los participantes en una actividad de aprendizaje puede ser considerada en sí misma y por sí sola un AdR; ni siquiera cuando responde de forma clara a la intención, por parte de quien la realiza, de ofrecer información a otro participante sobre sus características sobre aprendiz. En este sentido, ninguna actuación del profesor o de los compañeros constituye en sí misma y por sí sola un AdR para un alumno que participa en una actividad de aprendizaje. Es el alumno quien en definitiva otorga o no a una actuación determinada del profesor o de sus compañeros el valor de AdR cuando la interpreta como portadora de información sobre sí mismo como aprendiz, y ello con independencia de la intención de quien la realiza. Ciertamente, hay actuaciones del profesor –y también de los compañeros– explícita y manifiestamente orientadas a transmitir información al alumno sobre sus características como aprendiz, pero que acaben operando o no como AdR depende fundamentalmente de cómo las recibe y las interpreta el destinatario. Y es que, en definitiva, tanto el proceso de construcción de significados como de construcción de sentido implicados en el aprendizaje son, en realidad, procesos de co-construcción permanentemente abiertos a nuevas ampliaciones, revisiones e interpretaciones. La toma en consideración de la naturaleza subjetiva de los AdR dificulta sin duda su abordaje empírico, pero abre al mismo tiempo enormes posibilidades a una acción educativa orientada a promover el sentido del aprendizaje escolar.

REFERENCIAS

- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.
- Coll, C. (2009). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En A. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (Coords.), *Reformas educativas y calidad de la educación* (pp. 101-112). Madrid: OEI Santillana. Consultado el 13/03/2014 en http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/cap_libros/CC_EnsenarAprenderSigloXXI.pdf
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, 219 31-36. Consultado el 29/06/2014 en http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/articulos/Coll_CurriculumEscolarNuevaEcologia.pdf
- Coll, C., & Falsafi, L. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, 353, 211-233. Consultat el 29/09/2013 en: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_08esp.pdf
- Coll, C., Onrubia, J. & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Falsafi, L. (2011). Learner Identity a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Consultado el 13/03/2014 en http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/tesis/Falsafi_Thesis.pdf
- Tedesco, j. c. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Fondos digitales de conocimiento e identidad. Un análisis etnográfico y visual

Javier González-Patiño
Moisés Esteban-Guitart

ISSN 1699-437X | Año 2015, Volumen 11, Número 2 (Abril)

Resumen: La aproximación Fondos de conocimiento tiene el propósito de incorporar las experiencias de los estudiantes, a menudo ignoradas y silenciadas, en la práctica escolar. Para ello, los docentes asumen el rol de aprendiz y visitan los hogares de sus alumnos con el fin de detectar sus fondos de conocimiento. En este sentido, está bien documentada la existencia de amplios recursos cognitivos y culturales en áreas como la agricultura, la cría de animales o las transacciones transfronterizas en hogares latinos en Arizona. Sin embargo, en la actualidad se están *generando nuevos fondos de conocimiento* como consecuencia de la participación en prácticas mediadas por dispositivos digitales. En este sentido, un número considerable de rutinas familiares están hoy mediadas por el uso de artefactos digitales. Se entiende por *fondos digitales de conocimiento e identidad* repertorios de saberes y habilidades vinculadas a experiencias de aprendizaje y socialización mediadas por dispositivos digitales. Prácticas que deberían incorporarse críticamente a la cultura escolar con el objetivo de desarrollar situaciones significativas y culturalmente sensibles a las formas de vida de los estudiantes. El objetivo principal de este artículo consiste en ilustrar la noción de *fondos digitales de conocimiento e identidad* a partir del estudio de rutinas familiares mediadas por dispositivos digitales.

Palabras clave: Fondos de conocimiento – fondos de identidad – mediación – medios digitales – Sociedad Móvil-Céntrica

Abstract: The Funds of Knowledge approach attempts to incorporate pupils' experiences often ignored, proscribed and unrecognized into school practice. In doing so, teachers take on a role as learner and visit their students houses to detect their funds of knowledge. In that sense, it is well documented the existence of rich cultural and cognitive resources in areas such as agriculture, ranching, animal husbandry, cross-border transactions, literacy or business in Latino households in Arizona. Nevertheless, digital media are rapidly becoming catalysts for new funds of knowledge production. In that sense, some family and childhood routines are mediated by digital devices. The concept digital funds of knowledge and identity is to be understood as the repertories and bodies of knowledge and skills in regard to digital media based on practical experience mediated by digital artefacts such as smartphone, Internet or tablets, among others. These resources should be used critically in the classroom by teachers in order to provide culturally responsive and meaningful lessons tapping students' prior knowledge and forms of life. The primary purpose of this paper is to illustrate the term digital funds of knowledge and identity from a case study focused on family and childhood routines mediated by digital devices.

Keywords: Funds of knowledge - funds of identity - mediation - digital media - Mobile-Centric Society

Sobre los autores y contacto

Javier González-Patiño*

Moisés Esteban-Guitart**

*Universidad Autónoma de Madrid y MEDIATICA

**Universitat de Girona

correo-e: mail@javiernp.com

correo-e: moises.esteban@udg.edu

Cita del artículo

González-Patiño, J. y Esteban-Guitart, M. (2015). Fondos digitales de conocimiento e identidad. Un análisis etnográfico y visual. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 20-25.

http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

<http://www.uam.es/ptcedh>

Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid

INTRODUCCIÓN

Ratner (2006) resume parte de las ideas y legado de Lev Vygotski con la siguiente afirmación: “Somos el producto de los productos que producimos” (p. 13). Dicha afirmación, que sintetiza el principio vygotkiano de la *mediación cultural* o de la *significación*¹, cobra especial protagonismo en la que hemos llamado el tránsito de la *Sociedad TV-Céntrica* a la *Sociedad PC-Céntrica* hasta llegar a la actual *Sociedad Móvil-Céntrica*, caracterizada por la penetración masiva y distribuida de medios y tecnologías digitales en artefactos cotidianos, con los consecuentes efectos en las prácticas y contextos de desarrollo y socialización que ello supone (González-Patiño & Esteban-Guitart, 2014).

Según el Instituto Nacional de Estadística (2013, 2014), en España cerca del 70% de los hogares disponían de conexión a Internet (en el año 2014 el porcentaje ascendía a 74,4% de los hogares) y el 53,8% de la población lo utilizan a diario, utilizando dispositivos móviles 6 de cada 10 internautas (ver Figura 1). De hecho, se estima que el 90% de nuestras interacciones con los medios es a través de dispositivos de pantalla (tabletas, móviles inteligentes, ordenadores) frente a un 10% que es a través de dispositivos sin pantalla (radio, periódicos, revistas). Lo que equivale a unas 4,4 horas de nuestro tiempo libre frente a pantallas cada día ya sea en actividades secuenciales o paralelas -multitarea- (Google, 2012).

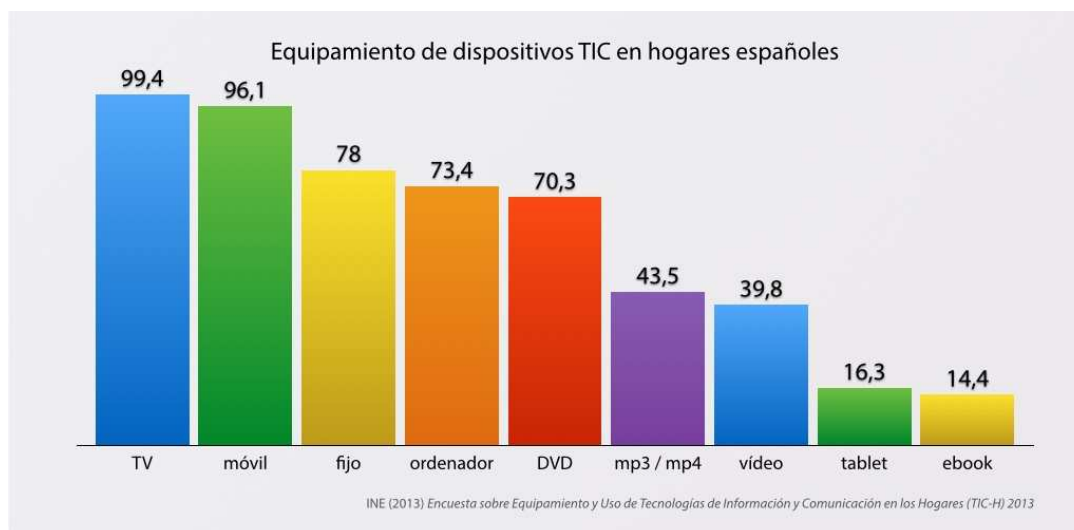


Figura 1: Presencia de TICs en los hogares en España en el año 2013

En el año 2014, por primera vez en España, habían más usuarios de Internet (76,2%, 1,4 millones más que en el 2013) que de ordenador (73,3%), y el 77,1% de los internautas accedieron a Internet mediante el teléfono móvil (INE, 2014). Según el Informe de Telefónica sobre la *Sociedad de la Información* en España, en 2014 un 88,8% de los hogares disponía de teléfonos móviles inteligentes (Smartphone), un 86,3% de ordenadores portátiles, un 78,4% de ordenadores de sobremesa, un 54,4% de Tablets y un 46,6% de consolas de videojuegos (Fundación Telefónica, 2015).

La gente sigue viendo la televisión (*Sociedad TV-Céntrica*) y utilizando ordenadores (*Sociedad PC-Céntrica*). Sin embargo, lo que indican informes como el de la AIMC (2013, 2014) es la convergencia tecnológica y cultural. Es decir: distintos dispositivos (TV, radio, prensa, Internet) integrados en un medio digital (*Smartphone, tablet*), así como un aumento del uso de dispositivos móviles y un decrecimiento en el consumo de revistas, Televisión o diarios en su forma convencional -a excepción del libro en formato tradicional que se prefiere al libro electrónico

¹ “El hecho de hacer un nudo para después recordar algo, tanto en los adultos como en los niños, es un ejemplo del principio regulador de la conducta humana, el de la *significación*, según el cual las personas crean lazos temporales y dotan de significado a los estímulos neutros en el contexto de sus esfuerzos por resolver problemas (...) La característica central de las funciones elementales es que están directamente y totalmente determinadas por los estímulos procedentes del entorno. En lo que respecta a las funciones superiores, el rasgo principal es la estimulación autogenerada, es decir, la creación y uso de estímulos artificiales que se convierten en las causas inmediatas de la conducta” (Vygotski, 1979, pp. 118 y 69).

<http://www.uam.es/ptcedh>

en un 62% de los casos según datos del último informe de la Fundación Telefónica (2015)-. Por ejemplo, en el año 1997 la penetración de la TV era de un 90,7% comparado con el 89,2% en el año 2013 y 88,6% en el año 2014, mientras que el acceso y uso de Internet pasó de un 0,9% en el año 1997 a un 50,7 en el 2013 y un 60,7% en el año 2014.

Gracias, principalmente, a los *smartphones* y las *tablets*, se está modificando la forma en que realizamos actividades como comprar-consumir o relacionarnos, lo que en el informe de Telefónica se conoce como “movilización del comportamiento” que incluye una fragmentación de las actividades (se calcula que un usuario medio consulta el *smartphone* 150 veces al día) y el llamado “efecto ya” -los usuarios buscan resultados más inmediatos a sus acciones- (Fundación Telefónica, 2014).

Estos datos indican que parte de la *dieta cultural* (del Río & del Río, 2008) que las personas producen y consumen en la actualidad es resultado de la participación en entornos digitales que generan particulares culturas y formas de vida, entre ellas ensanchan las posibilidades de comunicación online o el acceso a fuentes y canales de información. De modo que, recuperando a McLuhan, debemos abandonar la concepción según la cual estamos simplemente frente a “nuevos” dispositivos, artefactos o tecnologías, para subrayar las prácticas y realidades sociales emergentes, los efectos que tienen dichos *medios* en la configuración de la arquitectura psicológica, social y cultural (Esteban-Guitart, en prensa).

En este sentido, y partiendo de la aproximación *Funds of Knowledge* (González, Moll & Amanti, 2005), se estima que uno de los fondos de conocimiento, habilidades y redes sociales de mayor importancia en la socialización de las personas es lo que aquí llamamos *fondos digitales de conocimiento e identidad* (FDCel). Aspecto que la literatura sobre fondos de conocimiento no ha tenido suficientemente en cuenta. El objetivo del estudio que aquí se presenta consiste, precisamente, en ilustrar empíricamente la naturaleza de dichos FDCel a partir de un estudio etnográfico de caso único con un análisis cualitativo y visual que tiene el propósito de capturar algunas características que suponen la socialización mediada por dispositivos digitales.

La noción de fondos digitales de conocimiento e identidad

Como se puede observar en la Tabla 1, la principal diferencia entre la noción de fondos de conocimiento y fondos de identidad es la unidad de análisis.

Tabla 1: Algunas definiciones en la aproximación *fondos de conocimiento e identidad*

Cultura familiar	Cultura personal
Fondos de conocimiento “Cuerpos de conocimientos culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar” (Moll, 1997, p. 47).	Fondos de identidad “Se entiende por <i>fondos de identidad</i> aquellos recursos históricamente acumulados, culturalmente desarrollados y socialmente distribuidos esenciales para la definición, expresión o comprensión de uno/a mismo/a” (Esteban-Guitart & Moll, 2014, p. 37).
Fondos digitales de conocimiento “Conocimientos, recursos y habilidades vinculadas a la utilización y participación en prácticas mediadas por dispositivos digitales en el funcionamiento y cultura familiar”.	Fondos digitales de identidad “Habilidades, saberes y prácticas vinculadas a medios digitales incorporados/as en las descripciones identitarias o formas de vida del hijo/a – alumno/a”.

Mientras que los *fondos de conocimiento* (por ejemplo, saberes sobre medicina vinculados a la profesión de un padre) remiten a las redes de intercambio, habilidades y competencias de las personas adultas de una unidad familiar (cultura familiar), los *fondos de identidad* son aquellos fondos de conocimiento que el hijo/a-alumno/a ha interiorizado o creado y forman parte de su narrativa o definición identitaria, aquello que para él o ella es significativo, tiene sentido, es relevante (cultura personal). Por ejemplo, personas, objetos o actividades que aparecen en *tareas identitarias* del siguiente tipo: “¿Podrías intentar dibujar quién piensas que eres en este

momento de tu vida? Puedes añadir, si quieres, aquellas personas, cosas o actividades que sean más significativas para ti, que más te gusten” (Esteban-Guitart & Moll, 2014).

Se ha descrito una tipología de *fondos de identidad* que distingue entre: a) *fondos sociales de identidad* (personas significativas), b) *fondos culturales de identidad* (artefactos o instrumentos culturales, por ejemplo una bandera asociada a la identificación con un equipo de fútbol), c) *fondos institucionales de identidad* (la identificación a instituciones sociales como la Iglesia católica), d) *fondos geográficos de identidad* (la referencia a espacios como un pueblo o nación) y e) *prácticas de identidad* (la referencia a actividades significativas) (Esteban-Guitart, 2012). En este sentido aquí, en la intersección entre los fondos culturales de identidad y las prácticas de identidad, ubicamos los *fondos digitales de conocimiento* (familiares) e *identidad* (incorporados en la descripción identitaria del hijo/a-alumno/a).

ESTUDIO EMPÍRICO. UN ANÁLISIS ETNOGRÁFICO Y VISUAL

Nos planteamos documentar las rutinas mediadas digitalmente de dos miembros de una misma familia, padre e hija, con el fin de encontrar evidencia que apoyara la idea de que en la intersección entre fondos culturales y prácticas, podíamos articular y desarrollar la diferenciación entre los conceptos de *fondos digitales de conocimiento* y de *identidad*.

Los participantes son un padre y su hija de 7 años de edad, de clase media, residentes en un hogar que pone a disposición de la niña un amplio equipamiento de tecnologías de la información y la comunicación y en el que se le permite un elevado grado de autonomía para decidir y regular sus prácticas. Dicho con otras palabras, los medios digitales forman parte de la cultura familiar - fondos digitales de conocimiento - (ver Figura 1).



Figura 2: Fondos (artefactos) digitales de conocimiento del hogar estudiado

El diseño de la investigación parte de la utilización de material visual (Knowles & Sweetman, 2004). En este sentido, son varios los estudios que han servido de inspiración, al incorporar la realización de fotografías por parte de niños para que documenten sus experiencias y percepciones acerca de los más variados temas, y entre ellos, han resultado especialmente relevantes los relacionados con usos y prácticas de dispositivos tecnológicos dentro y fuera del hogar (Cook & Hess, 2007; González-Patiño, 2011; Plowman y Stevenson, 2013).

La metodología de la investigación, de corte cualitativo-interpretativo, incluyó la realización de dos series de fotografías para documentar las rutinas, una por parte de la niña y un “diario de móvil” por parte del padre, un “App-tour” o capturas de pantallas de dispositivos móviles como inventario de aplicaciones instaladas, se recurrió

asimismo a las técnicas de círculo significativo y dibujo identitario (Esteban-Guitart & Moll, 2014), y la recopilación de material documental y visual variado mediante diario de campo.

DISCUSIÓN PRELIMINAR

Un primer análisis de los datos, sin pretender avanzar aún en las conclusiones, nos conduce a interpretar que los fondos digitales de conocimiento e identidad como programa o propuesta centrada en el aprendizaje, permite vincular distintas localizaciones, contextos y prácticas que aportan un enfoque más sistémico y ecológico a la hora de entender la riqueza de los procesos de socialización mediados tecnológicamente.

Paralelamente, y de forma que en principio puede resultar poco intuitiva, aparecen con frecuencia discontinuidades entre comunidad, familia y escuela, en forma de lo que podríamos denominar *saberes digitales cuestionados*, que niños y niñas podrían resolver de manera más temprana y autónoma de lo que nos imaginábamos a pesar de no haber recibido formación tecnológica formal o explícita.

Por otro lado, los datos de nuestra investigación, a pesar de tratarse de un estudio de caso con dudosa capacidad de generalización, podrían apoyar la idea de dar importancia a las características concretas y particulares de cada estudiante y de su entorno cercano para conectarlo con su instrucción escolar (Erickson, 2014; González, Moll & Amanti, 2005), primando las actuaciones que indaguen en los aprendizajes que se realizan fuera del sistema educativo formal y asumiendo un enfoque de investigación más cercano a la incorporación y aprovechamiento de las prácticas que niños y niñas han elegido frente a modelos que imponen “buenas prácticas” que en bastantes ocasiones no tienen realmente en cuenta qué resulta significativo para los aprendices-participantes.

REFERENCIAS

- AIMC (2013). *Resumen general de resultados EGM: Año móvil octubre 2012 a mayo 2013*. <http://www.aimc.es/-Datos-EGM-Resumen-General-.html>
- AIMC (2014). *Resumen general de resultados EGM: Año móvil febrero 2014 a noviembre 2014*. <http://www.aimc.es/-Datos-EGM-Resumen-General-.html>
- Cook, T., & Hess, E. (2007). What the camera sees and from whose perspective: Fun methodologies for engaging children in enlightening adults. *Childhood*, 14(1), 29-45.
- del Río, P. & del Río, M. (2008). La construcción de la realidad por la infancia a través de su dieta televisiva. *Comunicar*, 31(26), 99-108.
- Erickson, F. (2014). Scaling down: A modest proposal for practice-based policy research in teaching. *Education Policy Analysis Archives*, 22(9), 1-7.
- Esteban-Guitart, M. (2012). Towards a multimethodological approach to identification of funds of identity, small stories and master narratives. *Narrative Inquiry*, 22(1), 173–180.
- Esteban-Guitart, M. (en prensa). The medium is the message: Online learning, communities and identities. *Theory & Psychology*.
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L. (2014). Funds of identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 41-48.
- Fundación Telefónica (2014). *La sociedad de la información en España 2013*. Barcelona: Ariel.
- Fundación Telefónica (2015). *La sociedad de la información en España 2014*. Barcelona: Ariel.
- González, N., Moll, L. & Amanti, C. (2005). *Funds of Knowledge. Theorizing Practices in Households, Communities and Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- González-Patiño, J. (2011). Rutinas de la infancia urbana mediadas por la tecnología: Un análisis visual. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 7(2), 1-16.

- González-Patiño, J. & Esteban-Guitart, M. (2014). Some of the challenges and experiences of formal education in a Mobile-Centric Society (MCS). *Digital Education Review*, 25, 64-86.
- Google (2012). *The new multi-screen world: understanding cross-platform consumer behavior*. Disponible online: http://services.google.com/fh/files/misc/multiscreenworld_final.pdf
- INE (2013). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- INE (2014). *Encuesta sobre equipamiento y uso de tecnologías de información y comunicación en los hogares*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Knowles, C., & Sweetman, P. (2004). *Picturing the social landscape: Visual methods and the sociological imagination*. Nueva York: Routledge.
- Plowman, L., & Stevenson, O. (2013). Exploring the quotidian in young children's lives at home. *Home Cultures*, 10(3), 329-347.
- Ratner, C. (2006). *Cultural Psychology: A perspective on psychological functioning and social reform*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.



Procedimiento para la identificación y descripción de discursos sobre qué significa el aprendizaje y ser aprendiz en las construcciones discursivas de un foro de discusión en línea: un estudio piloto

Mariana Largo
Deydi Saballa
Javier Castelar
Algeless Milka Pereira

ISSN 1699-437X | Año 2015, Volumen 11, Número 2 (Abril)

Resumen: El estudio piloto constituye una propuesta para identificar y describir discursos sobre el aprendizaje y ser aprendiz. Para su elaboración, se tomaron las contribuciones a un foro de discusión en línea de participantes implicados en procesos de enseñanza-aprendizaje de hijos y/o alumnos. El marco conceptual de referencia se basa en el concepto de “discursos” comprendidos como formas de construir qué significa el aprendizaje y ser aprendiz a los que puede accederse a través de los enunciados expresados en las construcciones discursivas. Optamos por el método de análisis temático para la elaboración del procedimiento constituido por cuatro etapas. Como resultado, se identificaron cinco discursos que enfatizan diferentes características del aprendizaje y del aprendiz. El análisis de los datos sugiere que los discursos pueden ser complementarios, dominantes, subordinados o estar en contraposición.

Palabras clave: Construcción discursiva - discursos - aprendizaje - aprendiz

Abstract: The pilot study is a proposal to identify and describe discourses about learning and being a learner. For its preparation, contributions of an online discussion forum were taken from participants involved in teaching-learning processes of their own children and / or students. The conceptual framework is based on the concept of “discourses” understood as ways of building what learning, and to be a learner, means. Discourses can be accessed through the statements of discursive constructions. We chose a thematic analysis method for the development of the procedure which consists of four stages. As a result, five discourses that emphasize different characteristics of learning and learner were identified. The data analysis suggests that discourses can be complementary, dominant, subordinate, or be opposed.

Keywords: Discursive construction - discourses - learning - learner

Sobre los autores y contacto

Mariana Largo
Deydi Saballa
Javier Castelar
Algeless Milka Pereira
Universitat de Barcelona
correo-e: mariana.largo@gmail.com
correo-e: deydi.saballa.p@gmail.com
correo-e: javiercastelarsaoz@gmail.com
correo-e: milkameireles@ufpi.edu.br

Cita del artículo

Largo, M., Saballa, D., Castelar, J. y Pereira, A. M. (2015). Procedimiento para la identificación y descripción de discursos sobre qué significa el aprendizaje y ser aprendiz en las construcciones discursivas de un foro de discusión en línea: un estudio piloto. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 26-31.
http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

<http://www.uam.es/ptcedh>

Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid

Agradecimientos: Agradecemos a los miembros de GRINTIE de la línea de investigación sobre *Entornos de aprendizaje, experiencias subjetivas de aprendizaje y sentido del aprendizaje: la construcción de la identidad de aprendiz* sus aportaciones a la discusión y elaboración de las ideas y planteamientos plasmados en este estudio. Han participado en estas discusiones, además de los firmantes y los directores de la tesis, Mónica Aldana y Vanessa Campos.

Nota

Estudio realizado en el marco de la tesis doctoral sobre *Los discursos sobre el aprendizaje y ser aprendiz en la construcción de la identidad de aprendiz*. Doctoranda: Mariana Largo. Directores: César Coll y Leili Falsafi. Programa de Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación –DIPE–. Grupo de Investigación sobre Interacción e Influencia Educativa –GRINTIE. Universidad de Barcelona.

INTRODUCCIÓN

Las diferentes miradas o versiones acerca de cuáles son las características de un aprendiz o qué es relevante a la hora de aprender denotan la existencia de una gama de posibilidades para construir significados y participar en actividades de aprendizaje. Estas miradas sobre el aprendizaje y ser aprendiz pueden ser definidas como “discursos” (Foucault, 1979) que, más allá de expresarse a través del lenguaje, forman parte intrínseca tanto de las actividades de aprendizaje como de los significados que las personas co-construyen a partir de la participación en esas actividades.

La finalidad del estudio piloto que presentamos fue elaborar un procedimiento de análisis para identificar y caracterizar discursos sobre el aprendizaje y ser aprendiz a partir de las construcciones discursivas presentes en un foro de discusión en línea. El procedimiento buscó responder las preguntas siguientes: ¿qué aspectos del aprendizaje enfatizan los discursos acerca de qué significa el aprendizaje? y ¿qué características del aprendiz destacan los discursos sobre qué significa ser aprendiz?

Los discursos y las construcciones discursivas

Nuestro marco conceptual de referencia se asienta en dos nociones fundamentales: los discursos y las construcciones discursivas. Los “discursos” se definen como sistemas de pensamiento que describen el mundo social, lo categorizan, ponen de relieve fenómenos, construyen objetos de conocimiento y están en la base de las prácticas sociales (Foucault, 1979; Parker, 1992). De este modo, los discursos posibilitan a los sujetos una variedad de posiciones que intervienen en el sentido atribuido a las experiencias, así como diversas formas de percibir y explicar los fenómenos, y de orientar las acciones.

En términos operativos, los discursos son “un conjunto de enunciados que construyen un objeto” (Parker, 1992, p. 5). A su vez, los enunciados constituyen “textos mínimos (orales o escritos)” (Lyons, 1997, p. 59) que expresan ideas globales sobre los objetos, es decir, constituyen unidades de significado (Lyons, 1981). De ahí que un enunciado puede ser interpretable en sí mismo y es identificable en función del objeto que interesa describir.

Por otra parte, consideramos posible el acceso a los discursos a través de las construcciones discursivas que hacen las personas acerca de qué significa el aprendizaje y ser aprendiz. Definimos esas construcciones como significados que cada persona re-co-construye a partir de su experiencia subjetiva, en el marco de las prácticas socioculturales en las que participa, utilizando para ello discursos, o elementos de discursos, presentes en los contextos en los que tienen lugar esas prácticas. Estos significados son expresados a través del lenguaje en forma de enunciados y constituyen la base para el análisis realizado.

En síntesis, entendemos los discursos abordados en este estudio como propuestas o formas de construir qué significa el aprendizaje y ser aprendiz a los que puede accederse a través de los enunciados expresados en las construcciones discursivas de las personas.

MÉTODO

El estudio piloto se centró en el análisis de un único caso, empleando el método de análisis temático (Willig, 2013) para la elaboración del procedimiento. Si bien se eligió un foro de discusión en línea, nuestro interés radicó en el contenido de las contribuciones más que en el proceso de co-construcción que caracteriza a los entornos de comunicación asíncrona. Interesaron, especialmente, las contribuciones espontáneas de participantes implicados en procesos de enseñanza-aprendizaje de hijos y/o alumnos. El foro se seleccionó mediante un rastreo en internet usando una serie de palabras clave –*foros padres, consejos padres y madres, consejos maestros*–. Igualmente, se tomó en cuenta que las contribuciones -mensajes de los usuarios del foro- abordaran un tópico relativo al aprendizaje.

Procedimiento

El procedimiento establecido se organizó en cuatro etapas de análisis. La primera, consistió en la identificación de los enunciados. En esta etapa, los analistas realizaron lecturas sucesivas de los datos, identificaron y señalaron -en consenso- los enunciados que constituyeron el conjunto de datos.

La segunda, buscó relacionar las dimensiones de análisis con cada uno de los enunciados. Estas dimensiones de análisis constituyen parámetros generales de un discurso global sobre el aprendizaje y el aprendiz; por tanto fueron un referente fundamental para la organización de los discursos de interés. En este estudio se establecieron dimensiones diferenciadas para el aprendizaje y para el aprendiz presentadas en las tablas 1 y 2 respectivamente.

Tabla 1: Aspectos genéricos del aprendizaje

Aspecto del aprendizaje	Etiqueta	Descripción
¿Qué se aprende?	(QUÉ)	Se hace referencia al tipo de conocimientos a aprender (conceptuales, procedimentales o actitudinales)
¿Para qué se aprende?	(PARA QUÉ)	Se establecen los objetivos a alcanzar con el aprendizaje
¿Dónde o en qué circunstancias se aprende?	(DÓNDE)	Se mencionan cuál o cuáles son los contextos socio-institucionales (escuela, familia, trabajo, comunidad, etc.) en los que se aprende. También se hace referencia a condiciones contextuales para aprender.
¿Cuándo se aprende?	(CUÁNDO)	Se hace referencia a un momento particular o a una etapa vital en la que tiene lugar el aprendizaje.
¿Quién aprende?	(QUIÉN)	Se describen características de la persona que aprende (género, edad, rol, etc.).
¿Con quién se aprende?	(CON QUIÉN)	Se alude a las personas con las que interactúa el aprendiz y se describen las relaciones que se establecen entre ellos.
¿Cómo se aprende?	(CÓMO)	Se describen las características de las actividades de aprendizaje (estructura de la participación social y estructura de la tarea), así como los recursos para aprender.

Nota. Fuente: Coll, C. (2013) El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31-36.

La tercera etapa se centró en la identificación de los discursos. Para tal fin fue necesario llevar a cabo los pasos siguientes:

- Identificar en qué dimensiones se concentraron la mayoría de los enunciados.

- Establecer, dentro del conjunto de enunciados de cada dimensión, las características sobre el aprendizaje y ser aprendiz a las que se ha dado mayor relevancia.
- Realizar contrastes para ubicar semejanzas y diferencias entre los enunciados vinculados a una misma dimensión.
- Llevar a cabo contrastes con otros enunciados vinculados a otras dimensiones para establecer semejanzas y similitudes.
- Definir constelaciones de enunciados que conforman los diferentes discursos presentes.

Tabla 2: Elementos del modelo de construcción de la identidad de aprendiz -IdA- que ayudan a describir al aprendiz

Elementos IdA	Etiqueta	Descripción
Objetivos	(OBJ)	Se hace alusión a los objetivos del aprendiz en el desarrollo de las actividades de aprendizaje.
Motivos	(MOT)	Se mencionan los intereses o los motivos del aprendiz para su participación en actividades de aprendizaje.
Características de la actividad	(CAR ACT)	Se alude a características del aprendiz para: Participar en las actividades de aprendizaje (P) Relacionarse con las tareas de aprendizaje (T)
Emociones	(EMO)	Se hace referencia a estados de ánimo o sentimientos asociados a las experiencias de aprendizaje.

Nota. Fuente: Falsafi, L. (2011) *Learner Identity: a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

La cuarta y última etapa de análisis consistió en la descripción de los discursos establecidos. Básicamente, se trató de destacar las características de los discursos, señalar el aspecto sobre el que enfatizaron y las posibles contraposiciones o contradicciones entre ellos.

RESULTADOS

A continuación se describen brevemente los discursos identificados en las construcciones discursivas de los participantes en el foro de discusión. En total se identificaron cinco discursos: dos relativos a qué significa el aprendizaje y tres relacionados con qué significa ser aprendiz.

Discursos sobre qué significa el aprendizaje

El aprendizaje significa un cambio de comportamiento. Este discurso enfatizó en el contenido de lo que se aprende, es decir, en el QUÉ se aprende. Aprender, visto como cambio de comportamiento, se vincula a la obediencia, a la disciplina y al seguimiento de normas por parte de los niños, tanto en el contexto escolar como en el familiar. En general, en el discurso se ubica a los adultos como representantes de la autoridad (CON QUIÉN), pero existieron variaciones respecto a las actividades para aprender a obedecer (CÓMO) en función del contexto donde estas son llevadas a cabo (DÓNDE).

El aprendizaje depende de quién aprende. Este discurso enfatiza en el ajuste de las actividades de aprendizaje (CÓMO) y los límites de acción entre los adultos y los niños-aprendices (CON QUIÉN) de acuerdo con las características atribuidas al niño que aprende (QUIÉN).

Discursos sobre qué significa ser aprendiz

El aprendiz es un niño obediente. Se centra en las características asociadas al cumplimiento de normas de comportamiento. Las características del niño obediente están fundamentalmente ligadas a la participación en las

actividades (CAR_ACT_P) y, en especial, a la relación que se establece con los adultos tanto en el contexto escolar como en el familiar.

El aprendiz es un niño en desarrollo. Desde la perspectiva del desarrollo, los niños exhiben comportamientos y capacidades acordes con su edad y el hecho de ser pequeños, tales como el deseo de jugar permanentemente, el cansancio frente a actividades y vivir el instante. En otras palabras, las características de la participación en las actividades de aprendizaje son entendidas en función de las características del desarrollo del niño que aprende.

El aprendiz es un niño con altas capacidades intelectuales. Este discurso enfatiza en las capacidades cognitivas (PROCESOS COGNITIVOS), en algunos casos determinadas por medio de diagnósticos. Los términos asociados a este discurso, tales como “diagnóstico”, “necesidades”, “altas capacidades -AC”, “coeficiente intelectual -CI” e “inteligencia” indican la posibilidad de evaluar y de ubicar a los niños en niveles o escalas que describen y determinan cuáles son sus capacidades intelectuales.

CONCLUSIONES

El establecimiento del procedimiento implicó una serie de elaboraciones y decisiones metodológicas que si bien posibilitaron el desarrollo del estudio, también indicaron la necesidad de refinar el proceso. A continuación planteamos algunas reflexiones:

Los enunciados. Aunque la elección de enunciados como unidad de análisis presentó retos teóricos y metodológicos, su conceptualización como “unidades de significado” permitió la segmentación de los datos y la agrupación de los enunciados en una o más dimensiones. No obstante, consideramos necesaria una guía detallada para la segmentación de los enunciados y llegar a consensos con un referente operativo muy preciso.

Las dimensiones de análisis. Aunque los referentes teóricos para el análisis fueron apropiados, se identificaron características atribuidas al aprendiz que no son abarcadas por los elementos del modelo de construcción de la identidad de aprendiz (IdA), lo que ha dado lugar a dimensiones emergentes, por ejemplo: procesos cognitivos del aprendiz. Por tanto, debe considerarse la utilización de dimensiones más amplias que den cabida a la diversidad de discursos relativos a las características del aprendiz.

La identificación de los discursos. El referente para la identificación de los discursos fue la concentración de enunciados en una determinada dimensión de análisis; sin embargo, los contrastes para hallar similitudes y diferencias entre enunciados de una misma dimensión -y entre dimensiones- fueron el aspecto clave para establecer las constelaciones de enunciados que configuran los discursos. Un punto importante es que esta labor fue posible debido al volumen de datos. Al respecto, se estima que una cantidad mayor de datos puede implicar el establecimiento de nuevas formas de discriminación.

Los discursos. Los resultados señalaron que los discursos no son homogéneos ni completos; es decir, solo es posible acceder a partes de discursos organizados en función de un aspecto central al que se articulan variaciones de otros aspectos de forma subordinada o dependiente. Algunos de estos discursos enfatizan elementos -de mayor relevancia- para definir el aprendizaje o al aprendiz, dejando de lado o casi nulos elementos considerados en las dimensiones de análisis previstas (por ejemplo, el para qué del aprendizaje).

Los discursos sobre qué significa el aprendizaje y ser aprendiz. Los resultados señalaron una relación entre los discursos sobre el aprendizaje y ser aprendiz que debe ser revisada en profundidad en análisis posteriores. Esto es, que en algunos casos el aspecto más relevante de uno de los discursos -sobre el aprendizaje o ser aprendiz- tiende a ubicar ese discurso como predominante sobre el otro.

REFERENCIAS

- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31-36.
http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/articulos/Coll_CurriculumEscolarNuevaEcologia.pdf (15/04/2014)
- Falsafi, L. (2011). Learner Identity: a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/tesis/Falsafi_Thesis.pdf (15/04/2014)
- Foucault, M. (1979). *La Arqueología del Saber* (6ª ed.). México: Siglo XXI.
- Lyons, J. (1981). *Lenguaje, significados y contexto*. Barcelona: Paidós.
- Lyons, J. (1997). *Semántica lingüística: una introducción*. Barcelona: Paidós.
- Parker, I. (1992). Discovering discourses, tackling texts. *Discourse dynamics: Critical Analysis for Social and Individual Psychology* (pp. 3-22). London: Routledge.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. New York: McGraw Hill Education.

Papeles de Trabajo
sobre Cultura, Educación
y Desarrollo Humano

ptcedh

www.uam.es/ptcedh
Universidad Autónoma de Madrid

Procedimiento para la identificación y caracterización de actuaciones que potencialmente comportan actos de reconocimiento en actividades de aprendizaje: un estudio piloto

Deydi Saballa
Mariana Largo
Javier Castelar
Algeless Milka Pereira

ISSN 1699-437X | Año 2015, Volumen 11, Número 2 (Abril)

Resumen: El estudio piloto tiene como foco los actos de reconocimiento que surgen en las actividades de aprendizaje y su papel en la construcción de la identidad de aprendiz. Específicamente, el objetivo fue elaborar un procedimiento para la identificación y caracterización de las actuaciones que pueden operar como actos de reconocimiento en las actividades de aprendizaje. Guiados por las preguntas *¿qué actuaciones discursivas, verbales y no verbales, de los participantes en el transcurso de su actividad conjunta pueden potencialmente operar como actos de reconocimiento para la construcción de significados sobre ellos como aprendices?* y *¿cómo se pueden identificar, categorizar y caracterizar estas actuaciones?*, se realizó un estudio de casos y se optó por el método observacional y el análisis temático. Los datos proceden del video de una clase de educación primaria disponible en una videoteca digital. El procedimiento resultante se centra en las actuaciones del emisor dirigidas a decir algo sobre el aprendiz y que este puede recibir potencialmente como actos de reconocimiento.

Palabras clave: Actos de reconocimiento - sentido de reconocimiento - identidad de aprendiz - actividades de aprendizaje

Abstract: This pilot study is focused on the acts of recognition that arise in learning activities and their role in the construction of learner identity. Specifically, its aim was to produce a procedure for identifying and characterizing performances that can operate as Acts of Recognition in learning activities. A case study was carried out guided by the following questions: *which verbal and non verbal discursive performances can potentially operate in the joint activity within the classroom as performances of recognition for the participants' construction of meanings about themselves as learners? How is it possible to identify, categorize and characterize them?* Accordingly, an observational method and thematic analysis were adopted. The data come from a video-recorded primary school lesson, from a digital library. The pilot study resulted in a procedure that focuses on the performances of the speaker aiming at saying something about the learner, which can potentially be received by the learner as Acts of Recognition.

Keywords: Acts of recognition - sense of recognition - learner identity - learner activities

Sobre los autores y contacto

Deydi Saballa
Mariana Largo
Javier Castelar
Algeless Milka Pereira
Universitat de Barcelona
correo-e: deydi.saballa.p@gmail.com
correo-e: mariana.largo@gmail.com
correo-e: javiercastelarsaoz@gmail.com
correo-e: milkameireles@ufpi.edu.br

Cita del artículo

Saballa, D., Largo, M. Castelar, J. y Pereira, A. M. (2015). Procedimiento para la identificación y caracterización de actuaciones que potencialmente comportan actos de reconocimiento en actividades de aprendizaje: un estudio piloto. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 32-37.
http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

Agradecimientos: Agradecemos a los miembros de GRINTIE de la línea de investigación sobre "Entornos de aprendizaje, experiencias subjetivas de aprendizaje y sentido del aprendizaje: la construcción de la identidad de aprendiz" sus aportaciones a la discusión y elaboración de las ideas y planteamientos plasmados en este póster. Han participado en estas discusiones, además de los firmantes y los directores de la tesis, Mónica Aldana y Vanessa Campos.

Nota

Estudio realizado en el marco de la elaboración de la tesis doctoral sobre *Los actos y el sentido de reconocimiento en la construcción de la identidad de aprendiz*. Doctoranda: Deydi Saballa Pavez. Directores: César Coll y Leili Falsafi. Programa de Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación –DIPE–. Grupo de Investigación sobre Interacción e Influencia Educativa –GRINTIE. Universidad de Barcelona.

INTRODUCCIÓN

Presentamos un trabajo cuyo punto de partida es el modelo de identidad de aprendiz (Falsafi, 2011), que tiene como foco los actos de reconocimiento y su papel en la construcción de esta identidad. La identidad de aprendiz –IdA en adelante– permite una aproximación a la persona en su calidad de aprendiz y, en función de ello, analizar y comprender su participación en actividades y contextos de aprendizaje. Consideramos que este modelo ofrece una vía adecuada para indagar y pronunciarnos sobre algunas de las características que podrían permitir al aprendiz abordar con expectativas de éxito los desafíos y oportunidades de aprendizaje en el escenario actual.

El modelo de construcción de IdA (Falsafi, 2011) permite explorar y comprender a la persona como aprendiz en una interacción dinámica con el contexto social, ya que concibe esta identidad como un conjunto de significados en constante proceso de reconstrucción en diferentes contextos en los que, a través de las interacciones que se establece con otros, las personas tienen experiencias de reconocimiento de sí mismos como aprendices (Coll y Falsafi, 2010). Esta construcción de significados del individuo sobre sí mismo como aprendiz se describe como un proceso en el que los significados construidos a partir de experiencias de aprendizaje previas median en la construcción de los nuevos significados, al mismo tiempo que son objeto de dicha reconstrucción (Coll y Falsafi, 2010). Este proceso conlleva:

"A representation of the *motives* for learning in and across activities, on how successfully these are fulfilled and which *feelings and emotions* that are elicited in the process of fulfilling them, on a representation of the *characteristics of the activity* where the experience occurred, and on the sense of *recognition as a learner* as a result of the combination of the three other elements" (Falsafi, 2011, p. 103).

El sentido de reconocimiento se dibuja así como un componente fundamental de la IdA y es definido como un sistema comprensivo de representaciones y recuerdos de experiencias previas de actos de reconocimientos locales y situados (Falsafi, 2011). Paralelo a este proceso que se sitúa en un plano intrapsicológico, se contempla una dimensión interpsicológica relativa a los actos de reconocimiento –AdR en adelante–.

Los AdR se definen como las actuaciones que de una u otra forma pueden producir un sentido de reconocimiento como aprendiz (Falsafi, 2011). Más concretamente, son acciones explícitas o implícitas dirigidas al individuo en la actividad; como actos que pueden ser negativos o positivos e implican siempre un co-reconocimiento (Falsafi, 2011). Los AdR tienen protagonismo en la modalidad de construcción de la IdA que ocurre mientras la persona participa "en-la-actividad", una modalidad de construcción que es contextualizada,

está temporalmente situada en actividades y contextos específicos de aprendizaje y proporciona la fuente de significados para la construcción de la IdA (Falsafi, 2011).

Las actividades que tienen como finalidad el aprendizaje están llenas de AdR manifiestos, explícitos y también ocultos (Falsafi, 2011). De entre la variedad de acciones que tienen lugar en la actividad, los AdR se distinguen porque dan lugar a que la persona que aprende se reconozca de alguna manera como aprendiz o mantenga o refuerce su reconocimiento como aprendiz. Es importante, en consecuencia, distinguir entre los actos - intencionados o no- contribuyen o generan en la persona un sentido de reconocimiento de sí misma como aprendiz, que son los AdR, de las *actuaciones* que surgen en la actividad y que potencialmente pueden operar como AdR, es decir, que pueden ser interpretadas o no como AdR por los participantes en las actividades de aprendizaje. También es importante diferenciar los AdR de la retroalimentación *-feedback-*. La retroalimentación se define como toda información posterior que se proporciona al aprendiz sobre su estado actual de aprendizaje o de rendimiento (Narciss, 2008). Es decir, la retroalimentación informa sobre el resultado de la actividad (Hattie y Timperley, 2007), mientras que los AdR informan sobre alguna característica del aprendiz o sobre el aprendiz en su conjunto.

Lo descrito hasta aquí refiere al proceso por el que las personas construyen significados sobre sí mismas como aprendices mientras participan en actividades de aprendizaje, jugando los AdR un papel destacado como materia prima para la construcción de dichos significados. De acuerdo con estas premisas y con el fin de explorar el papel de los AdR en la construcción de la IdA y, más específicamente, en la modalidad de construcción de la IdA “en-la-actividad”, se llevó a cabo un estudio piloto con el objeto de elaborar un procedimiento para la identificación y caracterización de actuaciones susceptibles de operar como AdR en actividades de aprendizaje. Las preguntas guía fueron dos: *¿qué actuaciones discursivas, verbales y no verbales, de los participantes en el transcurso de su actividad conjunta pueden potencialmente operar como actos de reconocimiento para la construcción de significados sobre sí mismos como aprendices? y ¿cómo se pueden identificar, categorizar y caracterizar estas actuaciones?*

El procedimiento resultante tiene como foco las actuaciones que aparecen en la actividad y que son observables e interpretables como *actuaciones* del emisor dirigidas a decir algo sobre el aprendiz y que este puede interpretar o no como AdR.

MÉTODO

El estudio piloto se sitúa en el marco del paradigma cualitativo de investigación y su diseño responde a una metodología de estudio de casos (Stake, 1999). Se seleccionó como situación de estudio la filmación de una clase en la que se trabajaron los tipos de rima de un curso de educación primaria (la clase filmada está editada en tres momentos -inicio, desarrollo y cierre de la clase-, la duración es de 11,88 minutos). Este video está depositado en una videoteca digital (www.videotecadocente.cl) a disposición de la comunidad educativa con el objeto de apoyar la formación inicial y el ejercicio profesional de docentes. Para el análisis se optó por el método observacional y el análisis temático. El primero, porque corresponde a una aproximación inductiva-exploratoria para la investigación de los AdR en actividades de aprendizaje y toma como objeto de estudio el comportamiento en el contexto donde aparece de forma natural (Flick, 2007). El análisis temático (Willig, 2013) proporciona las orientaciones para establecer temas y categorías de actuaciones que son susceptibles de comportar AdR.

RESULTADOS

El “Procedimiento para la identificación y caracterización de las actuaciones que potencialmente comportan AdR en actividades de aprendizaje” –procedimiento en adelante- consta de cinco etapas. En la primera se transcribe la actividad discursiva de los videos y se describen las características de la actividad de aprendizaje; en la segunda y tercera etapa, respectivamente, se seleccionan las actuaciones susceptibles de comportar AdR y se organizan en categorías temáticas. Estas tres etapas –en su conjunto- permiten la identificación de actuaciones de los participantes, en la actividad, que pueden operar potencialmente como AdR. Finalmente, las últimas dos

etapas permiten la caracterización de las actuaciones: en la etapa cuatro se procede a especificar las particularidades de las actuaciones; y en la etapa quinta se identifica aquello sobre lo que se pronuncia la actuación. A continuación presentamos una tabla resumen con las etapas del procedimiento y las respectivas acciones en las que se concretan los análisis.

Tabla 1: Resumen de las etapas y acciones del procedimiento

ETAPAS	ACCIONES
1.- Descripción y registro de la situación de observación y análisis	1.1.- Descripción de las características de la actividad de aprendizaje Criterios para la descripción: Contexto de la actividad Descripción de la estructura de participación social y de la tarea académica (Erickson, 1982)
	1.2.- Transcripción del video Registro de los datos en la "Plantilla para la transcripción y registro"
2.- Selección de las actuaciones	2.1.- Lectura de la transcripción Familiarización con los datos
	2.2.- Selección de actuaciones Criterios para la selección: 1°: actuaciones (<i>verbal o no verbal</i>) dirigidas al participante-en-la-actividad (<i>aprendiz-individual o aprendices-colectivo</i>) que comporten una valoración de esa participación (<i>positiva, negativa, neutra, contradictoria</i>); 2°: que tengan como foco una característica del participante como aprendiz (<i>a qué alude la actuación</i>)
	2.2.1.- Codificación de las actuaciones Códigos a consignar en cada actuación: -Forma: verbal; no verbal; o verbal + no verbal. -Destinatario: individual o colectivo. -Valoración: positiva, negativa, neutra o contradictoria. -Especificar aquello a lo cual se alude en la actuación y lo que sería reconocido: participación del aprendiz o elemento del modelo IdA
	2.3.- Descripción de las actuaciones Estructura descriptiva a consignar en cada actuación: <i>quién hace qué sobre quién y cómo</i> . -Emisor: quien pronuncia y direcciona la actuación -Receptor: sobre quien(es) se pronuncia y direcciona la actuación. -Verbo: operacionaliza la actuación -Complemento: aquello que enriquece o especifica la actuación.
3.- Tipos de actuaciones	3.1.- Organización temática de las actuaciones Criterio para la primera organización temática: considerar el 'hace qué' correspondiente al 'verbo' de la estructura descriptiva. <i>Quién hace qué sobre quién y cómo</i> .
	3.2.- Refinamiento de temas Criterios para la re-organización temática de las actuaciones: -Coherencia de los patrones temáticos de la 1° organización. -Considerar los otros elementos de la estructura descriptiva de la actuación (<i>quién hace qué sobre quién y cómo</i>), principalmente el 'complemento'.
	3.3.- Familia de temas Criterios para la organización categorial de las temáticas de actuaciones: -Relaciones jerárquicas entre los temas -Homogeneidad interna (dentro de cada temática de actuación) -Heterogeneidad externa (entre las temáticas de actuación) Registro de los datos en la "Plantilla para el registro de categorías y subcategorías: familia de temas"
4.- Características de las actuaciones	4.1.- Codificación a partir de dimensiones de análisis Criterios para la organización categorial de las temáticas de actuaciones: -Comunicación: verbal, no verbal -Destinatario: individual, colectivo -Valoración: positivo, negativo, neutro, contradictorio -Emisor: profesor, par (estudiante) -Expresión: explícita, implícita -Contenido: general, específico -Temporalidad: presente, pasado (general o específico), futuro (general o específico) -Carácter: formal, no formal -Foco: universal, particular, singular
5.- Aquello sobre lo que se pronuncian las actuaciones	5.1.- Determinación de aquello sobre lo que se pronuncia la actuación Dos tipos de pronunciamiento: -La persona como aprendiz y, como tal, su participación en la actividad; o -Alguna característica como aprendiz o sobre algún elemento para la construcción de significados como aprendiz (modelo IdA).

DISCUSIÓN

La herramienta procedimiento construida mediante el estudio piloto permite avanzar en la exploración de los AdR y ha servido para identificar desafíos conceptuales y metodológicos. El procedimiento de análisis tiene como finalidad identificar actuaciones que son firmes candidatas a ser recibidas por los aprendices como AdR, puesto que proporcionan información sobre el aprendiz, sobre algunas de sus características o sobre su manera de abordar la actividad de aprendizaje. Sin embargo, dependiendo de la experiencia subjetiva del aprendiz, estas actuaciones pueden dar lugar o no a AdR.

Otras actuaciones que no tienen las características señaladas, es decir, que no informan directamente sobre el aprendiz en su conjunto, sobre alguna de sus características o sobre su manera de abordar la actividad de aprendizaje, pueden también a la postre ser interpretadas por los aprendices en este sentido y, por lo tanto, estar finalmente en el origen de AdR.

En consecuencia, la identificación de los AdR requiere la exploración de la experiencia subjetiva de los aprendices y el uso de técnicas susceptibles de informar sobre el significado que los aprendices atribuyen a las actuaciones de los otros con los que interactúan en las experiencias y actividades de aprendizaje en las que participan.

Por otra parte, el procedimiento identifica y caracteriza actuaciones que potencialmente comportan y pueden operar como AdR porque las actuaciones dicen algo sobre la participación del aprendiz en la actividad o porque reconocen en la persona ciertas características como aprendiz.

El matiz diferencial entre los dos tipos de actuaciones es que las primeras actuaciones estarían orientadas a tratar a la persona como aprendiz y, como tal, a reconocer su participación en la actividad, pero no proporcionan información sobre qué tipo de aprendiz es o sobre alguna de sus características. En cambio, las segundas vehiculan información sobre el aprendiz y pueden contribuir a que se reconozca como cierto tipo de aprendiz y a reconstruir significados sobre uno o algunos de los elementos de su IdA.

Por tanto, el primer tipo de actuaciones podrían denominarse como proto actos de reconocimientos y podrían operar como punto de partida para un proceso de reconstrucción de la IdA, porque ayuda a la persona a verse como aprendiz y a visualizar su participación en la actividad.

Finalmente, conviene destacar la importancia de incorporar al estudio la exploración de las actuaciones del aprendiz orientadas a la búsqueda de AdR que el procedimiento de identificación y caracterización de las actuaciones no ha tenido en cuenta.

REFERENCIAS

- Braun, V. and Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101.
- Coll, C., & Falsafi, L. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, 353, 211-233. Consultado el 15/04/2014 en http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_08esp.pdf
- Erickson, F. (1982). Classroom discourse as improvisation: relationships between task structure and social participation structure. En L. Ch. Wilkinson (Comp.) *Communicating in the classroom* (pp.153-181). Nueva York: Academic Press.
- Falsafi, L. (2011). Learner Identity a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Consultado el 15/04/2014 en http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/tesis/Falsafi_Thesis.pdf
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Ediciones Morata
- Hattie, J. and Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. 77(1). pp. 81–112.
- Narciss, S. 2008. Feedback Strategies for Interactive Learning Tasks. En David Jonassen, Michael J. Spector, Marcy Driscoll, M. David Merrill, Jeroen van Merriënboer (edit): *Handbook of Research on*
<http://www.uam.es/ptcedh>

Educational Communications and Technology: A Project of the Association for Educational Communications and Technology. (pp.125-140). New York: Taylor & Francis Group.
Stake, R. (1999). Investigación con estudios de casos. Madrid. Ediciones Morata
Willig, C. (2013). Introducing qualitative research in psychology. New York: McGraw-Hill Education Open University Press.

SECCIÓN 2: Infancia, desarrollo y cultura

Papeles de Trabajo
sobre Cultura, Educación
y Desarrollo Humano

ptcedh

www.uam.es/ptcedh
Universidad Autónoma de Madrid

Segmentar para contar: Análisis longitudinal de la interacción adulto-niña entre 2 y 3 años de edad

Silvia Cavalgante
Cintia Rodríguez
Eduard Martí

ISSN 1699-437X | Año 2015, Volumen 11, Número 2 (Abril)

Resumen: El presente estudio trata el tema de la segmentación como esencial para la comprensión del número. Es un estudio longitudinal de la interacción entre una niña y su madre, entre los dos y tres años cuando participan en un juego que exige prácticas numéricas. Los resultados muestran el uso de mediadores comunicativos utilizados por la madre que evidencian el carácter unitario y discreto de los objetos y una progresiva comprensión de dichas unidades por parte de la niña.

Palabras clave: Interacción adulto-niño-objeto - comprensión numérica - mediadores semióticos - segmentación

Abstract: This study addresses the segmentation as essential to the understanding of number. It is a longitudinal study of the interaction between a child and her mother, between two and three years-old, engaged in a game that requires numerical practices. The results show the use of communicative mediators used by the mother to show the unit and discreet nature of objects and a progressive understanding of these units by the girl.

Keywords: Adult-child-object interaction - numeracy - semiotic mediators - segmentation

Sobre los autores y contacto

Silvia Cavalcante*

Cintia Rodríguez**

Eduard Martí*

*Universitat de Barcelona

**Universidad Autónoma de Madrid

correo-e: sdopatrocinocavalcante@ub.edu

correo-e: emarti@ub.edu

correo-e: cintia.rodriguez@uam.es

Cita del artículo

Cavalgante, S., Rodríguez, C. y Martí, E. (2015). Segmentar para contar: Análisis longitudinal de la interacción adulto-niña entre 2 y 3 años de edad. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 39-44.
http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

Agradecimientos: Agradecemos a la familia que participó en el estudio por recibirnos en su casa; al Ministerio de Ciencia e Innovación (España) por la beca concedida a la primera autora y por el financiamiento de los proyectos EDU2010-21995-C02-02 y EDU2011-27840.

INTRODUCCIÓN

El conteo es una de las actividades numéricas más estudiadas en niños en la Educación Infantil. Entre estos estudios destacan los trabajos de Gelman y Gallistel (1978), que plantearon que la adquisición y ejecución del conteo requiere la comprensión de algunos principios, entre ellos, el de la correspondencia uno-a-uno y el de ordinalidad. Para el cumplimiento de la correspondencia uno-a-uno el niño ha de comprender que debe contar los objetos de una colección una única vez, sin dejarse ninguno. Mientras que el principio de ordinalidad requiere respetar el orden concreto de las palabras numéricas enunciadas al contar.

Otros autores han analizado la función de los gestos que acompañan el conteo entre dos y cuatro años. Estos estudios muestran que los niños pueden utilizar gestos cuando cuentan. Por ejemplo, señalan, tocan o mueven los objetos con el objetivo de controlar lo que ya se contó o para coordinar palabras numéricas con dichos objetos (Gelman y Gallistel, 1978; Graham, 1999; Schaeffer, Eggleston y Scott, 1974). Fuson (1988) defendió que la precisión en el conteo requiere que los niños consideren cada elemento a ser contado como ítem único y que gestos como los de señalar pueden facilitar dicho tratamiento de los objetos como unidades discretas.

En base a estos resultados, pretendemos ampliar estos estudios en tres direcciones. Por un lado, (1) modificamos la naturaleza de los objetos a contar: en vez de objetos tridimensionales proponemos a los niños que cuenten marcas gráficas idénticas dispuestas sobre las caras de un dado. Por otro lado, queremos investigar si los niños son capaces de (2) transferir una información numérica (la cantidad de puntos) a otra situación (un camino con casillas), analizando cómo identifican los puntos y segmentan las casillas (al contar), respectivamente. Por último, nuestro análisis se centra en (3) la influencia comunicativo- educativa del adulto en interacción con los niños.

Realizamos un estudio exploratorio longitudinal. Analizamos la interacción entre una niña y su madre cuando participan en un juego que exige prácticas numéricas. El análisis se refiere tanto a los mediadores comunicativos - gestos y demostraciones de usos de objetos - utilizados por el adulto, como a los gestos y usos de los objetos por parte de la niña. Nos interesa poner de manifiesto las funciones de identificación y segmentación de dichos mediadores y sus usos por parte de ambas participantes.

MÉTODO

Participantes

Participaron una niña y su madre, de nivel socioeconómico medio-alto, residentes en Barcelona. La madre tenía 35 años y era Licenciada en Educación Infantil. Durante el período de la presente investigación, la niña no frecuentaba la Escuela Infantil.

Materiales, tarea y procedimiento

Los objetos utilizados fueron un dado rojo de madera, de 4cm. Cada cara, excepto la sexta que estaba vacía, presentaba uno, dos, tres, cuatro o cinco puntos verdes dispuestos de manera no convencional; una tira verde de goma EVA de 10 x 30cm, que representaba un “camino”, con 10 casillas segmentadas con líneas negras, y un óvalo amarillo en cada casilla, un caballo réplica de 10cm de altura; una tapita de botella que representaba el “plato de comida” del caballo (ver figura 1).

La tarea propuesta consistía en hacer avanzar el caballito tantas casillas del camino como puntos indicase el dado, previamente lanzado, hasta que el caballo llegase a la comida; el objetivo era “dar la comida al caballo”, situada al final del camino (Martí, Scheuer y de la Cruz, 2013).

Nuestro interés por utilizar esta tarea reside en la naturaleza de los objetos y de las actividades numéricas requeridas en el juego. Los puntos del dado requieren la realización de una correspondencia uno-a uno para su correcto conteo, con la particularidad de que dichos puntos son marcas gráficas (Martí et al. 2013) y no objetos

discretos manipulables. Por otro lado, el uso de la información numérica para avanzar el caballo por un camino con casillas requiere que los niños sean capaces de considerar las diferentes casillas como unidades susceptibles de ser contadas en vez de considerar el camino como un continuo (Cavalcante y Rodríguez, en prensa).

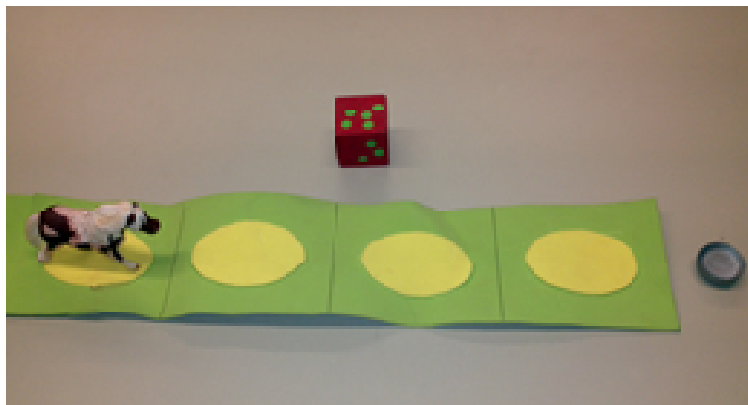


Figura 1: Material

La diada fue videograbada en su hogar a los 24, 27, 30, 33 y 36 meses de edad de la niña, durante cinco minutos. La investigadora, tras explicarle a la madre la regla del juego y facilitarle los objetos, la invitaba a que “jugara con su hija como lo hacía normalmente respetando, en lo posible, la regla del juego”.

Análisis

Se realizó un análisis microgenético. Cada vídeo fue transcrito con el anotador multimedia ELAN (versión 4.6.1). Partimos de las categorías semióticas elaboradas por Rodríguez y Moro (1999) a las que se añadieron categorías nuevas adaptadas a la tarea. En el presente estudio, nos centramos en las acciones (de la madre y de la niña) cuya función era poner en evidencia el carácter unitario y discreto de los puntos del dado y de las casillas del camino. En la Tabla 1 se definen dichas categorías.

Tabla 1: Categorías semióticas empleadas

Gestos y usos de los objetos	
Adulto	Niña
Gestos de señalar (puntos del dado y casillas del camino)	
Inmediatos: Tocaba el punto o casilla una sola vez	
Múltiples: Tocaba varias veces el punto o casilla indicados	
Distantes: No tocaba el punto o casilla indicados	
	Grados de funcionalidad de los gestos de señalar (puntos del dado):

	<p>No identifica puntos: No hacía correspondencia uno-a-uno con los puntos del dado tampoco con las palabras numéricas enunciadas (i.e. tocaba varias veces la cara del dado, sin tocar puntos específicos, mientras decía palabras numéricas de modo indiscriminado).</p> <p>Casi identifica puntos: Hacía correspondencia uno-a-uno con los puntos, no con la palabra numérica enunciada (i.e. decía dos o más palabras numéricas mientras mantenía el gesto sobre un mismo punto; tocaba cada punto del dado, pero empezaba la serie a partir de una palabra numérica distinta del uno).</p> <p>Identifica puntos: Hacía correspondencia uno-a-uno con los puntos y con las palabras numéricas enunciadas. Se respetaba la ordinalidad de la serie numérica.</p>
Usos del caballo	Grados de funcionalidad de los avances del caballo:
Demostraciones distantes: El adulto se presentaba como modelo y avanzaba el caballo por los segmentos del camino	No segmenta camino: No segmentaba o no consideraba los límites y la secuencia de las casillas del camino (i.e. avanzaba con el caballo fuera del camino; realizaba dos saltos con el caballo, se levantaba y se dirigía al platito, al final del camino).
Demostraciones inmediatas: El adulto guiaba la mano de la niña, introduciéndola en el avance del caballo por los segmentos del camino	<p>Casi segmenta camino: Respetaba los límites y la secuencia de las casillas, pero avanzaba hasta la comida, al final del camino, sin detenerse en el avance.</p> <p>Segmenta camino: Respetaba los límites y la secuencia de las casillas y se detenía en dicho avance en correspondencia con el número de puntos que habían en el dado previamente lanzado (el avance podría darse correctamente o con error de uno, dos o más casillas).</p>
Acciones conjuntas complementarias: El adulto y la niña actuaban en el uso del caballo por los segmentos del camino. Una complementaba la acción de la otra (i.e. La madre avanzaba el caballo – la niña acompañaba las acciones con palabras numéricas o madre y niña alternaban la enunciación de la serie numérica)	

RESULTADOS

Presentaremos nuestros datos centrándonos en los gestos y usos del caballo realizados por la niña (N) y por el adulto (A) a lo largo de las sesiones. En la Figura 2, presentamos los gestos de señalar los puntos del dado producidos por N. A los 24 meses, N nunca señaló los puntos del dado y A los señaló seis veces (inmediatos y distantes). A los 27 meses, A señaló ocho veces (inmediatos y distantes). En esta segunda sesión, el 66,6% - cuatro gestos de señalar inmediatos - producidos por N identificaba los puntos al señalar. A los 30 meses, A nunca señaló los puntos del dado. En dicha sesión, cuatro de estos gestos producidos por N (44,5%) no identificaban cada punto y tres (33,3%) sí lo hacían. A los 33 meses, A realizó un gesto de señalar inmediato sobre los puntos y N produjo cuatro (57,1%) que identificaban cada punto señalado del dado y tres (42,9%) que

casi identificaban. A los 36 meses, A nunca señaló los puntos del dado. Tres (60%) de los cinco gestos producidos por N identificaban los puntos.

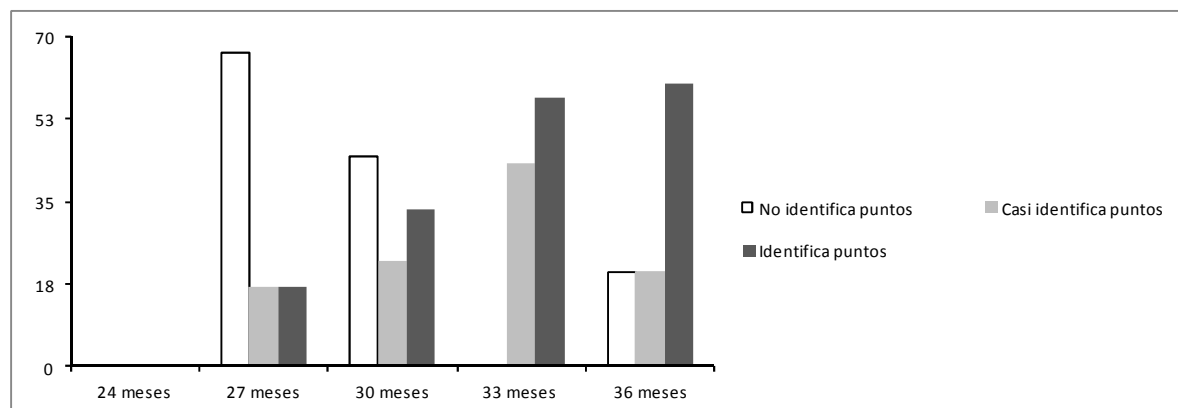


Figura 2: Porcentaje de gestos de señalar para identificar los puntos del dado producidos por la niña según el grado de funcionalidad (no identifica puntos; casi identifica puntos; identifica puntos)

Con respecto a la segmentación de las casillas del camino, a los 24 meses A realizó 14 mediadores comunicativos (diez gestos de señalar múltiples e inmediatos; tres demostraciones inmediatas acompañadas de palabras numéricas; una demostración distante). Además, en esta sesión, encontramos tres acciones conjuntas complementarias. Como puede observarse en la Figura 3, en los nueve avances realizados por N no encontramos segmentaciones de las casillas del camino. A los 27 meses, A realizó siete mediadores comunicativos relacionados con la segmentación del camino (cinco gestos de señalar inmediatos, múltiples y distantes; una demostración distante acompañada de palabras numéricas; una demostración inmediata). Además, encontramos cuatro situaciones de acciones conjuntas complementarias. De los ocho avances del caballo producidos por N, cuatro no segmentaban el camino (50%) y cuatro (50%) casi-segmentaban el camino. A los 30 meses, A realizó cuatro mediadores comunicativos (cuatro gestos de señalar inmediatos, múltiples y distantes dirigidos a las casillas del camino). N realizó nueve avances por el camino (siete - 77,8% no segmentaban el camino; dos - 22,2% casi segmentaban el camino). A partir de esta sesión, no encontramos acciones conjuntas complementarias. A los 33 meses, no encontramos mediadores comunicativos producidos por A. N avanzó nueve veces con el caballo por el camino. En 66,7% de dichas ocurrencias (seis en total), N segmentó el camino. En 33,3% (tres ocasiones), N no segmentó el camino. A los 36 meses, A realizó dos gestos de señalar (inmediatos y múltiples) sobre las casillas. En los nueve avances del caballo por el camino (100%) N segmentó el camino (ver figura 3).

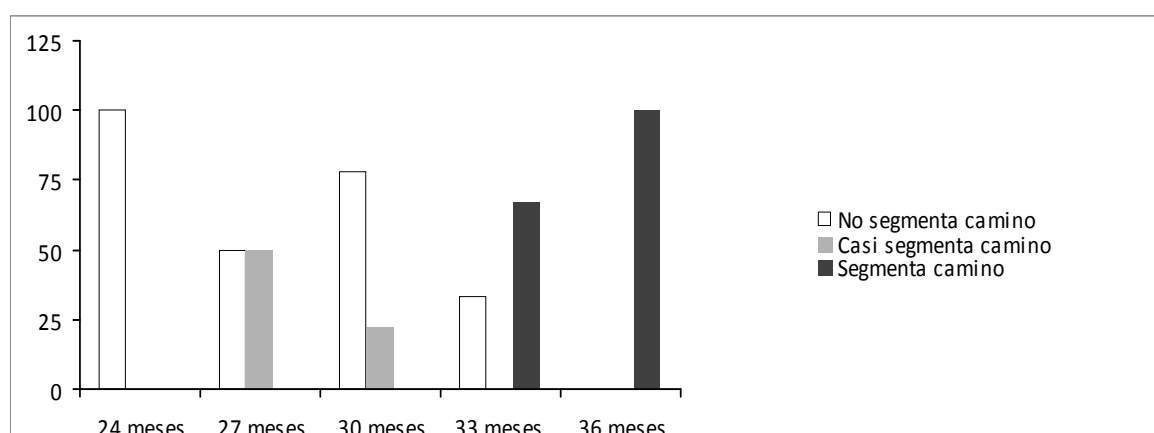


Figura 3: Porcentaje de avances del caballo realizados por la niña según el grado de funcionalidad en la segmentación de las casillas del camino (no segmenta camino; casi segmenta camino; segmenta camino)

DISCUSIÓN

Los resultados muestran la utilización, por parte del adulto, de mediadores comunicativos que evidencian el carácter unitario de los puntos del dado y de las casillas del camino cuando interactúa con la niña. Los gestos de señalar inmediatos (Rodríguez y Moro, 1999) son los principales mediadores utilizados en demostraciones de conteo del adulto, lo que indica la importancia que otorga la madre al gesto de señalar para que la niña lo utilice o para que la comprenda (Gelman y Gallistel, 1978; Graham, 1999; Schaeffer, Eggleston y Scott, 1974).

Por otro lado, dicho gesto fue utilizado por el adulto aún con más frecuencia en las casillas del camino, lo que parece mostrar la necesidad de evidenciar los segmentos del camino, aunque dicho camino esté segmentado (con los óvalos y las líneas negras). Estos resultados ponen en evidencia la importancia de las intervenciones comunicativo-educativas del adulto para que la niña pudiera considerar dichos segmentos y regular el avance del caballo. Asimismo, las demostraciones distantes e inmediatas de la madre con relación con el avance del caballo por el camino parecen corroborar esta idea.

Por otro lado, la disminución de los gestos de señalar los puntos del dado por el adulto y la creciente utilización de dichos gestos por la niña parecen indicar un ajuste entre las acciones de la diada. Al mismo tiempo, el cambio en el grado de funcionalidad de los gestos producidos por la niña parece mostrar una progresiva comprensión de los principios del conteo propuestos por Gelman y Gallistel (1978). En un comienzo, estos gestos no lograron establecer una correspondencia uno-a-uno con los puntos del dado, tampoco con las palabras numéricas. Se observó una transición progresiva: a partir de la segunda sesión encontramos que algunos gestos hacían correspondencia uno-a-uno, cumpliendo su función de identificar los puntos del dado. En cambio, los usos del camino por la niña que evidenciaban su comprensión de que el camino estaba compuesto por segmentos tuvieron lugar solamente a partir de la penúltima sesión.

Los desfases en la identificación de los puntos del dado y de segmentación de las casillas del camino parecen poner en evidencia la diferente complejidad de los objetos. Los puntos están dispuestos separadamente en cada cara del dado y la niña había de considerar todos los puntos dispuestos en la cara correspondiente. El camino es un objeto continuo cuyos segmentos están yuxtapuestos y menos diferenciados que los puntos.

El presente estudio pone de relieve los mediadores comunicativos utilizados por el adulto y la niña que hacen evidente el carácter unitario y discreto del número. Son necesarias más investigaciones que desvelen los sistemas semióticos utilizados por adultos y niños en interacción que apoyen la comprensión del número como unidad (Fuson, 1988). Pensamos que hallazgos en esta línea pueden reivindicar el papel de la Escuela Infantil en el rol de promover oportunidades educativas que favorezcan dicha comprensión mediante eficientes instrumentos semióticos.

REFERENCIAS

- Cavalcante, S. y Rodríguez, C. (en prensa). La comprensión del dado como objeto con funciones numéricas en niños de 24 a 36 meses y la influencia comunicativo-educativa del adulto: estudio de dos casos. *Estudios de Psicología*, 35.
- Fuson, K. (1988). *Children's counting and concept of number*. New York: Springer-Verlag.
- Gelman, R., & Gallistel, C.R. (1978). *The Child's Understanding of Number*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Graham, T. (1999). The role of gesture in children's learning to count. *Journal of Experimental Child Psychology*, 74(4), 333-355.
- Martí, E., Scheuer, N. y De la Cruz, M. (2013). Symbolic Use of Quantitative Representations in Young Children. In Brizuela, M. & Gravel, B. (Eds.), *Show me what you know. Exploring representations across STEM disciplines* (pp. 7.21). New York: Teachers College Press.
- Rodríguez, C. y Moro, C. (1999). *El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan*. Barcelona: Paidós.
- Schaeffer, B., Eggleston, V. H., & Scott, J. L. (1974). Number development in young children. *Cognitive Psychology*, 6 (3) 357-379.

SECCIÓN 3: Familia, escuela y comunidad

Papeles de Trabajo
sobre Cultura, Educación
y Desarrollo Humano

ptcedh

www.uam.es/ptcedh
Universidad Autónoma de Madrid

Competencia cultural y comunidades diversas: Un análisis multinivel

Mercedes Cubero
Andrés Santamaría
Mar Prados
Rosario Cubero
Manuel de la Mata

ISSN 1699-437X | Año 2015, Volumen 11, Número 2 (Abril)

Resumen: El objetivo principal de este trabajo es identificar dimensiones relevantes del constructo Competencia Cultural Comunitaria, tanto a nivel individual -profesionales de la educación-, como a nivel organizacional -centros educativos- a través del estudio de la identidad de profesionales y centros considerados como ejemplos de buenas prácticas en la atención a comunidades diversas. Más en concreto, a través del análisis de las narrativas y actuaciones de profesionales y organizaciones, queremos identificar las ideas y creencias de profesionales y de los centros (a través del análisis de diversos materiales y de lo que sus representantes narran) sobre las actitudes y capacidades que consideran necesarias para ser competentes culturalmente ante la diversidad. Tales intereses se abordarán a través de una metodología narrativa que evidencia las estrategias y lógicas argumentativas que se elaboran a lo largo de entrevistas y debates en grupos focales. Como resultados se presentarán las competencias identificadas en los profesionales en términos de identidad profesional, a través del análisis de posiciones del yo adoptadas por los participantes (Prados, Cubero, Santamaría y Arias, 2013; Santamaría, Cubero, Prados y de la Mata, 2013); y, en las organizaciones, a través del análisis de las dimensiones de los escenarios comunitarios multiculturales empoderadores de Maton (2008).

Palabras clave: Competencia cultural - identidad - comunidades diversas - profesionales y organizaciones competentes en comunidades diversas

Abstract: The main objective of this work is to identify relevant dimensions of Community Cultural Competence Concept, both in an individually plane -professionals of education-, as in an organizational level -schools-. It has made through the study of identity in professionals and centres which are considered as examples of good practice in caring for diverse communities. More specifically, we analyzed the community cultural competencies through the analysis of the narratives and actions of professionals and organizations; so we identify the ideas and beliefs of professionals and centres (through the analysis of various materials and what their representatives tell us) on attitudes and capabilities deemed necessary to be culturally competent in diverse communities. Such concerns will be addressed through a narrative methodology which shows the logical and argumentative strategies that are developed along interviews and focus group discussions. The results show, in professionals, competencies in terms of professional identity, through the analysis positions taken by the participants (Prados, Cubero, Santamaría y Arias, 2013; Santamaria, Cubero, Prados y de la Mata, 2013.) and, in organizations, through the analysis of the dimensions of empowering multicultural community settings of Maton (2008).

Keywords: Cultural competence - identity - diverse communities - competent professionals and organizations for diverse communities

Sobre los autores y contacto

Mercedes Cubero
Andrés Santamaría
Mar Prados
Rosario Cubero
Manuel de la Mata
Universidad de Sevilla

<http://www.uam.es/ptcedh>

Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid

correo-e: cubero@us.es
correo-e: asantamaria@us.es
correo-e: marprados@us.es
correo-e: rcubero@us.es
correo-e: mluis@us.es

Cita del artículo

Cubero, M., Santamaría, A., Prados, M., Cubero, R. y de la Mata, M. (2015). Competencia cultural y comunidades diversas: Un análisis multinivel. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 46-51.
http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

Agradecimientos: Este trabajo es parte de un proyecto más amplio financiado por el Plan Nacional de Investigación del Gobierno de España en la convocatoria de 2011 “*Competencia Cultural Comunitaria: Profesionales Competentes para Comunidades Diversas*” (ref. PSI2011-25554).

INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de este trabajo es identificar dimensiones relevantes del constructo *Competencia Cultural Comunitaria*, tanto a nivel individual como a nivel organizacional. Nos interesa saber las ideas y creencias de profesionales y organizaciones (a través del análisis de diversos materiales y de lo que sus representantes narran) sobre las actitudes y capacidades que consideran necesarias para ser competentes culturalmente ante la diversidad. Tales intereses se abordarán a través de una metodología narrativa que nos evidencie las estrategias y lógicas argumentativas que se elaboran a lo largo de entrevistas y debates en grupos focales.

Ser comunitaria y culturalmente competente supone adquirir habilidades, conocimientos y actitudes para funcionar eficazmente ante las demandas de una comunidad culturalmente plural y diversa. Entendemos, además, que esta competencia se manifiesta cuando los profesionales y las organizaciones actúan de modo que: (a) conocen y entienden las diferencias en las creencias y acciones de grupos culturales diversos; (b) reconocen, valoran y respetan tales variaciones; (c) y son capaces de ajustar sus prácticas y organizaciones para proveer intervenciones efectivas ante los requerimientos de las poblaciones culturalmente diversas (Balcázar, Suárez-Balcázar, Willis y Alvarado, 2010; Dana y Allen, 2008; García-Ramírez, De la Mata, Paloma, y Hernández-Plaza, 2011; Sue, Arredondo y McDavis, 2009).

La competencia cultural en el ámbito educativo nos lleva a asumir la defensa de un enfoque de escuela de carácter inclusivo. Un sistema educativo inclusivo (CEPAL, 2000) se asienta en la defensa de la diversidad como (a) integrante indispensable y positivo para una educación integral y de calidad y (b) como un valor que enriquece a todos los que participan en dichos contextos. Este modelo inclusivo implica una educación transformadora, no sólo a nivel educativo, sino también con proyecciones a la sociedad. Por lo tanto, trabajar en tal modelo va a generar cambios a varios niveles: individual, interpersonal (relacional) y comunitario. Cambios que están relacionados con el desarrollo de competencias reflexivas y analíticas que faciliten cuestionarse la actividad profesional propia y que permitan construir nuevas identidades profesionales. Identidad profesional que, según Beijaard, Meijery y Verloop (2004), puede ser concebida como la forma de entender nuestra propia práctica profesional y de las acciones que realizamos en ella; así ésta se concreta en qué hacemos y cómo y para qué lo hacemos. Es decir, la identidad profesional está relacionada con el modo en el que damos sentido a nuestra práctica profesional y a nosotros mismos insertos en ella.

Para abordar tales cuestiones diseñamos una investigación que pretendía: Elaborar instrumentos para conocer y evaluar la *Competencia Cultural Comunitaria* de profesionales y organizaciones que trabajan en comunidades diversas. Identificar dimensiones relevantes de *Competencia Cultural Comunitaria*, a nivel individual -profesionales de la educación -y a nivel organizacional -centros educativos-.

MÉTODO

Participantes

Se entrevistaron 9 profesores de Educación Primaria y 6 de Secundaria, entre 40-60 años, de 2 centros públicos de Sevilla. El grupo focal de los profesionales de primaria estaba compuesto por 5 miembros y el de secundaria por 6. La muestra de organizaciones estaba compuesta por el centro de primaria y secundaria a los que pertenecían los profesionales seleccionados.

La selección de los centros y los profesionales corresponde con lo que Goetz y LeCompte (1988) denominan selección basada en criterios y Patton (1990) muestreo intencionado. Es decir, se buscaron centros de reconocido prestigio en la atención a la diversidad y, entre sus trabajadores, se seleccionaron participantes voluntarios con un mínimo de 10 años de experiencia.

Instrumentos

Para los *profesionales* elaboramos una entrevista semiestructurada y en profundidad de carácter autobiográfico. En su elaboración se tuvo en cuenta (a) recoger información de distintos niveles ecológicos: Individual, Interactivo, Institucional y Comunitario; y (b) considerar las tres dimensiones de la Psicología de la Liberación: Conciencia crítica, Capacidad para responder e Inserción comunitaria (García-Ramírez, et al, 2011). Además, organizamos grupos focales en los que se debatían a cerca de lo que los profesionales opinaban sobre qué se debía saber, en los distintos niveles ecológicos referidos, para ser un profesional culturalmente competente ante la diversidad.

Como instrumentos analíticos identificamos las características identitarias conectadas con los requisitos para constituirse en profesionales competentes culturalmente ante la diversidad. Para ello utilizamos las posiciones del yo (Hermans, 2003) y cómo éstas fueron articuladas (Prados, et al. 2013; Santamaría, et al. 2013).

Para las *organizaciones*, se revisó el material legislativo sobre atención a la diversidad, y se consultaron documentos oficiales de funcionamiento y gestión de los centros, así como sus páginas webs. Pero el grueso del trabajo consistió en la observación de la vida cotidiana del centro, el análisis de entrevistas a los equipos directivos y los debates en grupos focales. Como en los profesionales, se tuvo en cuenta distintos niveles ecológicos y las dimensiones de la Psicología de la Liberación.

Como instrumentos de análisis exploramos las características identitarias de los centros, relacionadas con las cinco dimensiones propuestas por Maton (2008) para las organizaciones empoderadoras de comunidades diversas: Sistema de creencias, Facilitación y cambio de roles, Accesibilidad, Actividades nucleares y calidad y Participación y ambiente relacional.

Procedimiento

Éste se secuenció en los siguientes momentos y fases:

Recogida de datos a través de entrevistas y grupos focales.

Todo el material fue *grabado y transcrito* íntegramente.

Análisis de contenido del discurso:

Fase 1. En los *profesionales* se identificaron sus posiciones por cuatro investigadores independientes. En las *organizaciones* se identificaron sus características identitarias por dos investigadores independientes.

Fase 2. Puesta en común y discusión sobre la *codificación* y la *categorización* realizada.

Fase 3. *Revisión del sistema de categorización*. Proceso de ida y vuelta del sistema al texto y viceversa. Consenso

Fase 5. Identificación y listado de *dimensiones de competencia cultural* comunitaria en términos de rasgos identitarios.

El procedimiento de análisis descrito tiene como objetivo alcanzar la fiabilidad a través de la búsqueda del consenso a partir de la verificación grupal de los análisis realizados individualmente (Cohen y Crabtree, 2008).

RESULTADOS

A partir de tales instrumentos y con las herramientas de análisis descritas concretamos toda una serie de características identitarias estrechamente conectadas con los requisitos considerados por los participantes para constituirse en profesionales y organizaciones competentes culturalmente ante la diversidad. En relación a los *profesionales* éstas se podrían incluir en tres grandes grupos de competencias:

Relacionadas con los valores, actitudes y la identidad profesional:

- Actitud colaboradora con compañeros, alumnado y centro.
- Defensa de una ética del cuidado.
- Tratamiento igualitario, pero adaptado a las necesidades del alumnado.
- Reconocimiento de la necesidad de educar al alumnado y sus familias.
- Conciencia crítica sobre la propia práctica.

Relacionadas con el empoderamiento y agentividad:

- Gran capacidad de autogestión.
- Sentimiento de competencia.
- Influyen y transforman su medio.
- Responsables e implicados en las acciones educativas.

Competencias relacionales, de comunicación y trabajo en equipo:

- Sensibilidad y apoyo ante los problemas de compañeros.
- Fuerte cohesión, coordinación y trabajo entre los compañeros.
- Valorados, reconocidos y apoyados por compañeros y centro.

Las características identitarias de las *organizaciones* incluidas en las cinco dimensiones descritas por Maton (2008) fueron:

Sistema de creencias:

- Fuerte y asentada identidad de centro
- Lo asistencial como parte de lo educativo.
- Atención a las demandas del alumnado y sus familias.
- Prima la resolución de los conflictos sobre la burocracia.

Facilitación y cambios de roles:

- Gran capacidad de autogestión.

- Se favorece el intercambio de materiales y experiencias entre profesores.
- Ajuste de horarios para favorecer la coordinación de profesores.
- Participación del claustro en cursos formativos.

Accesibilidad:

- Plan de acogida durante todo el año para el alumnado, sus familias y el profesorado nuevo.
- Traducción de materiales.
- Unidades de adaptación lingüística.

Planificación y diseño de actividades nucleares y de calidad

- La resolución de conflictos como actividad nuclear.
- Se atiende a las demandas de las familias en temas no escolares
- Centro de puertas abiertas (funciones de centro cívico para el barrio).
- Apoyo a ex-alumnos en cuestiones académicas y personales (creación de un “5º de ESO”).

Participación y ambiente relacional.

- El clima organizacional es cálido.
- Puertas abiertas a profesionales no pertenecientes a la plantilla.
- Asociaciones de la zona y ONGs trabajan en los centros.

ALGUNAS CONCLUSIONES PRELIMINARES

Los profesionales y organizaciones analizados expresan explícitamente la necesidad de adquirir una serie específica de conocimientos, actitudes y capacidades para trabajar con las comunidades a las que atienden. Principalmente estas competencias están encaminadas al empoderamiento del propio profesional y la organización en la que trabaja. En este sentido se posicionan (Herman, 2003) como orgullos de su labor, con capacidad de tomar decisiones y autónomos y, al mismo tiempo, con un amplio sentido de trabajo en equipo y espíritu colaborador. En este sentido, todo hace pensar que los profesionales y organizaciones analizadas se constituyen en competentes ante la diversidad, ya que, como apuntan algunos autores (Baltazar, et al., 2010, Dana y Allen, 2008, García-Ramírez, et al., 2011; Sue, et al., 2009), éstos conocen, entienden y valoran las diferencias culturales y, además, son capaces de ajustar sus prácticas y organizaciones a las necesidades de poblaciones culturalmente diversas.

Todo nos lleva a afirmar que estos profesionales y organizaciones insertan sus prácticas en lo que hemos denominado sistema educativo inclusivo (CEPAL, 2000). Relacionado con ello, entre las competencias señaladas por éstos para constituirse en competentes culturalmente ante la diversidad, podríamos destacar, su insistencia en la necesidad de mantener una actitud igualitaria hacia los integrantes de las comunidades diversas, pero adaptada a las necesidades concretas de estas comunidades. También podríamos citar la referencia constante a competencias relacionadas con una visión de la educación como transformadora y con proyección a la sociedad tales como: capacidad de reflexionar; cubrir necesidades escolares y no escolares de niños y familias; organización convertida en “centro cívico”; o influyen y transforman su medio. Todo ello nos trae a la memoria las tres dimensiones de la Psicología de la Liberación: conciencia crítica, capacidad para responder e inserción comunitaria (García-Ramírez, et al, 2011) necesarias para considerar a profesionales y organizaciones promotores de una sociedad multicultural democrática y justa.

Sin embargo, a pesar de reconocer la necesidad de contar con ciertas estrategias concretas, los profesionales y organizaciones estudiadas no las asocian al trabajo específico con poblaciones inmigrantes, sino más bien al trabajo con poblaciones con necesidades específicas de apoyo institucional por su condición de pobreza y por vivir en sociedades poco democráticas y solidarias.

REFERENCIAS

- Balcazar, F. E., Suarez-Balcazar, Y., Willis, C. y Alvarado, F. (2010). Cultural competence: A review of conceptual frameworks. En F. Balcazar, Y. Suarez-Balcazar, T. Taylor-Ritzler, y C. Keys (Eds.), *Race, culture, and disability: Rehabilitation science and practice* (pp. 281-305). Boston: Jones & Bartlett.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*: 107-128.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2000). *Equidad, Desarrollo y Ciudadanía*. Publicación de las Naciones Unidas.
- Cohen, D. J. y Crabtree B. (2008). Evaluative Criteria for Qualitative Research in Health Care: Controversies and Recommendations. *Annals of Family Medicine 6*(4): 331-339.
- Dana, R.H. y Allen, J. (2008). *Cultural Competency Training in a Global Society*. Nueva York: Springer.
- García-Ramírez, M., De la Mata, M., Paloma, V. y Hernández-Plaza, S. (2011). A liberation psychology approach to acculturative integration of migrant populations. *Am J Community Psychol, 47*(1-2): 86-97.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hermans, H. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology, 16*: 89-130.
- Maton, K. (2008). Empowering Community Settings: agents of individual development Community Betterment, and positive social change. *Am J Community Psychol, 41*, 4-21.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Prados, M. M., Cubero, M., Santamaria, A. y Arias, S. (2013). El yo docente en la universidad. Posiciones del yo y voces en la construcción narrativa de las identidades del profesorado universitario. *Infancia y Aprendizaje, 36*, 3, 309-321.
- Santamaria, A., Cubero, M., Prados, M. M. y de la Mata, M. L. (2013) Posiciones y voces ante el cambio coeducativo: la construcción de la identidad del profesorado en la aplicación de planes de igualdad. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 17*, 1, 27-41.
- Sue, D. W., Arredondo, P. y McDavis, R. (2009). Multicultural counselling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling and Development, 70* (2), 477-486.

Papeles de Trabajo
sobre Cultura, Educación
y Desarrollo Humano

ptcedh

www.uam.es/ptcedh
Universidad Autónoma de Madrid

La construcción de expectativas educativas del profesorado sobre el alumnado Africano y sus familias

Mariona Llopart
Carina Siqués
Ignasi Vila

ISSN 1699-437X | Año 2015, Volumen 11, Número 2 (Abril)

Resumen: Las expectativas educativas del profesorado es una variable que se relaciona con los resultados del alumnado. Su construcción remite a los discursos sociales educativos sobre el rendimiento escolar. Históricamente, uno de dichos discursos ha abogado por la creencia según la cual existe alumnado que presenta carencias en origen que lastran sus resultados escolares. Últimamente, esta concepción se ha extendido al alumnado de origen africano. No obstante, las creencias no son esenciales a las personas, sino que se construyen en sus prácticas sociales y, por tanto, se modifican con el tiempo. Esta investigación analiza las modificaciones que se producen en las creencias y expectativas de 6 maestras tras años de trabajo con este alumnado. Los resultados muestran cambios en sentido contrario a las creencias subyacentes a la teoría del déficit gracias tanto a su práctica profesional como a sus relaciones con las familias.

Palabras clave: Expectativas educativas - creencias del profesorado - alumnado africano

Abstract: Educational expectations of teachers are a variable that is directly related to student results. These expectations formed refer to educational and social arguments based on schooling performance. Historically, one of these arguments has advocated the belief that the origin of a student can affect if they have gaps in their learning affecting the overall level of education received. Lately, this idea has been directed towards students of African origin. However, these beliefs are not fixed in people, and if their social practices change over time, so may their beliefs. This research analyzes the technical changes that occur in the beliefs and expectations of teachers after six years of working with these students. The results show a complete change in beliefs in the underlying theory of deficit thanks to both their professional practice and their relationships with families.

Keywords: Educational expectations - teacher beliefs - african children

Sobre los autores y contacto

Mariona Llopart
Carina Siqués
Ignasi Vila
Universitat de Girona
correo-e: mariona.llopart@udg.edu
correo-e: carina.siques@udg.edu
correo-e: ignasi.vila@udg.edu

Cita del artículo

Llopart, M., Siqués, C. y Vila, I. (2015). La construcción de expectativas educativas del profesorado sobre el alumnado Africano y sus familias. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 52-56.
http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

INTRODUCCIÓN

El estudio de las expectativas educativas escolares del profesorado se ha relacionado con los resultados del alumnado (Garreta, 2007). Las investigaciones realizadas han correlacionado las expectativas del profesorado con el rendimiento escolar. Sin embargo, hay pocos trabajos que estudien cómo se construyen dichas expectativas a partir de las representaciones que las familias y el profesorado generan mutuamente a partir de sus contactos interpersonales en el marco de las relaciones familia-escuela (reuniones de clase, entrevistas individuales, etc.). En este marco de referencia, el foco de este trabajo es la construcción y modificación de las expectativas educativas escolares del profesorado en el marco de las relaciones familia-escuela.

Desde una perspectiva socioconstructivista, las creencias y expectativas de las personas sobre los demás no constituyen elementos fijos e inmutables, sino que son el resultado cambiante de sus relaciones interpersonales y de los consensos sociales que históricamente se construyen. Un ejemplo es el *efecto pygmalion* (Rosenthal y Jacobson, 1968). La creencia, existente aún hoy, según la cual el alumnado de nivel sociocultural bajo presenta un déficit en origen que limita su rendimiento académico (probablemente configura expectativas escolares diferentes del profesorado acerca de este alumnado y del alumnado de nivel sociocultural alto). Sin embargo, dicha creencia, construida socialmente a partir de determinados discursos educativos, se modifica cuando en el ámbito de las relaciones interpersonales entre profesores y familias se establecen relaciones de continuidad educativa (Bronfenbrenner, 1978; Lahire, 1995), lo cual conlleva la modificación en sentido positivo de las expectativas sobre el alumnado de nivel sociocultural bajo.

La idea que las creencias y expectativas escolares del profesorado se modifican con el tiempo a lo largo de su ejercicio profesional no obvia que en buena parte sean tributarias de los discursos educativos que en un momento histórico adquieren más relevancia y consenso social. Actualmente, uno de los discursos educativos acerca del rendimiento escolar pivota sobre el alumnado de origen extranjero. Así, suele ser normal que tras las evaluaciones institucionales –competencias básicas, PISA, PIRLSS- una buena parte de sus responsables expliquen los resultados por la mayor o menor presencia de este alumnado en el sistema educativo. La idea básica que se transmite es que el alumnado extranjero lastra los resultados en sentido negativo y, para ello, se aducen, entre otros, argumentos como su limitado conocimiento de la lengua escolar, la existencia de bajas expectativas educativas de sus familias, la existencia de importantes discontinuidades educativas entre la cultura escolar y la cultura familiar o el bajo nivel sociocultural de sus familias. De hecho, este discurso educativo conlleva la idea de que el alumnado de origen extranjero inocula el virus del fracaso escolar y consecuentemente las familias autóctonas intentan evitar que sus criaturas acudan a escuelas en las que el porcentaje de alumnado extranjero sobrepasa lo que desde su punto de vista resulta intolerable. A su vez, el profesorado de las escuelas con un elevado porcentaje de alumnado extranjero no es inocuo a las características de dicho discurso y construye creencias y expectativas que les permite dotar de significado a su realidad educativa.

Este discurso educativo tiene matices y, a veces, se aplica al conjunto del alumnado extranjero, mientras que, en otros casos, se reduce a los inintegrables culturales (Alvarez, 2002) que acostumbran a ser aquellos estudiantes cuyas familias practican la fe islámica, entre los cuales se encuentran una gran parte del alumnado extranjero de origen africano. De hecho, este alumnado, así como el alumnado de etnia gitana, es el que presenta mayores grados, junto con el alumnado de etnia gitana, de estigmatización social.

En sentido contrario, en algunas escuelas en las que el profesorado acumula muchos años de trabajo con el alumnado africano se generan discursos educativos muy alejados del discurso mayoritario acerca de la relación entre alumnado extranjero y fracaso escolar (Vila y Siqués, 2006; Martí i Soler, 2007; Siqués y Vila, 2007). En estos discursos se enfatiza otra concepción sobre este alumnado y sus familias alejada de la teoría del déficit (Lalueza et al., 2001) que resalta tanto la existencia de un bagaje importante de conocimientos y habilidades, así como de actitudes y expectativas educativas positivas del alumnado y de sus familias que se convierten en una importante fuente de recursos para la práctica educativa.

Nuestra investigación analiza cómo se han configurado las creencias y las expectativas educativas del profesorado a lo largo de su ejercicio profesional en situaciones con un elevado porcentaje de alumnado africano, qué las caracteriza y cuáles han sido los factores que las han definido.

METODOLOGÍA

Participantes

Nuestro interés en conocer cómo se modifican en el tiempo las creencias y las expectativas del profesorado que trabaja con alumnado africano y qué elementos impulsan dicho cambio nos obligó a establecer un sesgo importante en la selección de los participantes. Nuestro objetivo es comprender cómo se modifican las expectativas gracias, entre otras cosas, a las relaciones interpersonales que el profesorado mantiene con las familias. Por eso, el profesorado seleccionado cumple dos condiciones: 1) una larga trayectoria profesional con alumnado africano y 2) formar parte de un claustro de profesores con elevado porcentaje de alumnado africano que desarrolla un importante trabajo educativo en el ámbito de las relaciones familia-escuela. La aplicación de dichos criterios comportó la elección de 6 maestras de educación primaria.

Procedimiento

La técnica empleada para obtener los datos fue la entrevista en profundidad semiestructurada. Los temas de la entrevista fueron: historia biográfica de la trayectoria profesional, funciones de la educación escolar, concepciones acerca del fracaso escolar, percepciones y actitudes sobre el alumnado extranjero y sus familias y relaciones familia-escuela. Las entrevistas fueron grabadas en audio, transcritas en su totalidad y posteriormente incorporadas al programa Atlas-ti.

Análisis de los datos

Seleccionamos todos los fragmentos de las entrevistas en los que el profesorado manifestaba percepciones, actitudes y expectativas sobre el alumnado africano y sus familias, además de todos aquellos en los que se realizaban afirmaciones sobre las relaciones familia escuela.

Los fragmentos fueron clasificados de acuerdo con una dimensión temporal. De una parte, las citas en las que el profesorado manifestaba sus creencias actuales y, de la otra, las citas en las que el profesorado manifestaba cambios de opinión a lo largo de su trayectoria profesional. La distinción temporal la establecimos a partir del tiempo verbal, presente o pasado. Por ejemplo, “cuando empecé a trabajar pensaba que....., pero me di cuenta que no era así. Hoy lo veo de manera diferente. Pienso que.....”.

Finalmente, los fragmentos, una vez seleccionados, fueron asignados de acuerdo con su tema principal: creencias acerca del alumnado africano y sus familias y relaciones familia-escuela.

RESULTADOS

Las maestras manifiestan que cuando comenzaron a trabajar con alumnado africano y sus familias sus expectativas eran bajas (“*en un primer moment hi havia molts mestres que deien aquests pares no tenen interès pels seus fills*” o “*hi havia gent que deia total no farà res*”). Además, opinan que gran parte del profesorado que trabaja con este alumnado mantiene dichas expectativas (“*són negatives, sí, sí, jo penso que sí. Ens espantem, diem, què poc que podem fer, no?*”; “*hi ha un ...perfil de mestres... que sents que diu ‘quina por quan em varen dir que venia a X’*” o “*me varen dir: ‘ui, ui, a X jo no hi hagués anat mai’*”). Incluso, una maestra afirma que en su escuela la mayoría del profesorado piensa que los alumnos “*llegan sin bagaje...todo lo que saben no sirve para nada*”.

Simultáneamente, las mismas personas manifiestan haber experimentado cambios importantes en sus creencias a lo largo del tiempo. Así, frente a la idea de que las familias africanas no se preocupan por la educación de sus criaturas, ahora creen que no es así (“*hem anat experimentant que hi ha diferents expectatives familiars... molt diferents a les nostres i molt diferents entre les d’ells*”). A la vez, respecto al alumnado, creen que “*de mica en mica veus que sí que pots anar fent*”. No obstante, aparecen otras afirmaciones contradictorias que relativizan la extensión de sus creencias. Así, una maestra, tras afirmar que ella piensa que este alumnado puede obtener el

certificado de la enseñanza obligatoria, lo limita a *“la gent que ha tingut una família darrera com cal”*. Y aclara que hay familias que no educan y que no fomentan el interés de sus criaturas por la educación, convirtiéndose en agentes del fracaso de sus hijas e hijos. Igualmente, una parte del profesorado realiza afirmaciones que dan a entender falta de confianza en las posibilidades académicas de este alumnado (*“quan jo anava a l’escola, la gent que fèiem batxiller eren mínims...Aviam. Hi ha de tot... Abans ens passava a nosaltres. Érem més tontos aquells que vam fer primària?”*).

El profesorado relaciona los cambios producidos en sus creencias con dos factores. De una parte, su práctica educativa y, de la otra, la relación con las familias. En relación con el primero, gran parte de las maestras confiesan que ya no se centran en las informaciones a transmitir sino en *“formar persones que siguin capaces de buscar recursos per poder sortir-se’n”* o en *“donar mitjans per a què sàpiguen buscar les coses un altre dia”*. La mayoría resalta la importancia del lenguaje (*“aquesta és una escola primària, la llengua és molt important”*) y del reconocimiento mutuo en la práctica educativa (*“mostra interès per la seva llengua, que diguin coses... Després tu, ensenya’ls-hi la teva, mostra’ls-hi interès per lo seu i ells potser tindran interès per lo teu. És a dir, una mica és aquest canvi i intercanvi, no? Entre ells i tu”*). En relación con el segundo, todas las maestras reconocen la importancia de la relación con las familias para modificar sus creencias (*“a mesura d’anar passant els cursos, i d’anar tractant amb ells i des de l’Educació Infantil, es té un contacte força directe amb famílies, a l’hora de deixar-los, de recollir-los...”* o *“cuando empecé a trabajar en esta escuela pensaba que no conocería a los padres...después te das cuenta que ellos quieren lo mejor para sus hijos y algunos vienen y preguntan...”*). El profesorado es consciente que las familias africanas tienen limitaciones para mantener relaciones estables con la escuela. No obstante, ofrecen ejemplos como el siguiente: *...“escribes en la agenda, otro día ves que no te han dicho nada, y piensas que les da igual...y después te esperan en la salida para preguntar...piensas que ellos pasan y te das cuenta que no”*. Algunas maestras van más allá y elaboran unas creencias sobre las familias africanas muy distintas a la delegación y la despreocupación educativa (*“quan ells deixen els seus fills a l’escola li encomanen aquella tasca que ells no poden fer... i aleshores no és despreocupació sinó és confiança”* o *“perquè pensen que...l’escola només és cosa del mestre i ells no hi entren”*).

CONCLUSIONES

Los resultados muestran cambios en las creencias, ideas y expectativas del profesorado acerca del alumnado africano. Así, inicialmente eran claramente tributarias de los discursos acerca del déficit en origen de dicho alumnado, pero con el tiempo modifican su punto de vista tanto acerca de sus familias (percibidas como agentes educativos interesados en la educación de sus hijos), como en relación con sus posibilidades académicas cuando la práctica educativa se adecua a sus características.

No obstante, se mantienen elementos del discurso educativo acerca del déficit de dicho alumnado, especialmente en su concepción respecto a las familias. Así, algunas maestras establecen distinciones y consideran que existen familias africanas que muestran poco interés, lo cual incide en el rendimiento académico de sus hijos e hijas.

Por último, de acuerdo con la concepción según la cual el conocimiento se construye desde las prácticas sociales y, por tanto, está contextualizado y distribuido, el ejercicio profesional y las relaciones que el profesorado establece con las familias son las prácticas sociales que se muestran más relevantes para comprender las modificaciones en su pensamiento y en sus expectativas educativas.

REFERENCIAS

- Álvarez, I. (2002). La construcción del inintegrable cultural. En J. de Lucas y F. Torres (Eds.), *Inmigrantes ¿cómo los tenemos?: Algunos desafíos y (malas) respuestas* (pp. 168-195). Madrid, Talasa.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- Garreta, J. (2007). *La relación familia-escuela*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. Paris: Gallimard-Seuil.

- Lalueza, J. L.; Crespo, I.; Pallí, C. y Luque, M. J. (2001). Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano. *Cultura y Educación*, 13, 115-130.
- Martí i Soler, L. (2007). El CEIP Montseny. La màgia d'un lloc acollidor. *Caixa d'Eines*, 6, 58-81.
- Martín, L. (2003). «Escuela y diversidad lingüística». En L. Martín Rojo, Luisa (Ed.), *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas* (pp. 19-68). CIDE: Madrid.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. F. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Vila, I. y Siqués, C. (2006). Lengua propia y lengua de la escuela: implicaciones educativas en la escolarización de la infancia extranjera. En I. Márquez (Ed.), *Políticas de inmigración, interculturalidad y mediación: Respuestas a la exclusión* (pp. 177-204). Donostia-San Sebastian: Gakoa.
- Siqués, C. y Vila, I. (2007). Linguistic plurality and the learning of the school language. En P. Cuvelier, T. du Plessis, M. Meewis & L. Teck (Eds.), *Multilingualism and Exclusion. Policy, practice and prospects* (pp. 181-196). Pretoria: Van Schaik.

Papeles de Trabajo
sobre Cultura, Educación
y Desarrollo Humano

ptcedh

www.uam.es/ptcedh
Universidad Autónoma de Madrid

El aprendizaje-servicio como escenario de transformación identitaria. La clase mágica de Sevilla

Virginia Martínez-Lozano
Beatriz Macías Gómez-Estern

ISSN 1699-437X | Año 2015, Volumen 11, Número 2 (Abril)

Resumen: El objetivo de este artículo es mostrar cómo la participación en el proyecto de aprendizaje-servicio (AS) llamado “La Clase Mágica-Sevilla” (LCM-S) impacta sobre el aprendizaje de los participantes no solamente en su dimensión cognitiva sino también en dimensiones emocionales, sociales e identitarias. Entendemos que proyectos de AS como el de LCM-S generan procesos de “aprendizaje auténtico” que trascienden los aspectos puramente cognitivos, afectando a las identidades de los participantes. Hemos utilizado esta aproximación teórica para analizar notas de campo escritas por estudiante de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla (España), que participaron en el proyecto LCM-S donde la universidad, la comunidad e instituciones del Polígono Sur (un área de Sevilla) colaboraron. Estas notas de campo son parte de un trabajo etnográfico en profundidad sobre los escenarios de interacción en los que los estudiantes participan con miembros de la comunidad. Nuestro análisis, asistido por la utilización de técnicas cualitativas de manejo de datos (Atlas-ti), muestran el impacto del AS sobre el aprendizaje de los estudiantes en distintas dimensiones: la aplicación del conocimiento conceptual, la adquisición de habilidades profesionales y, finalmente, posicionamientos identitarios y transformaciones emocionales del yo.

Palabras clave: Aprendizaje-servicio - aprendizaje auténtico - transformación identitaria - la Clase Mágica

Abstract: The goal of this work is to show how participating in a Service-Learning (SL) project as “La Clase Mágica-Sevilla” (LCM-S) impacts on students learning, not only on cognitive, but on emotional, social and identity aspects. We understand that SL projects, as LCM, generate “real learning” processes that reach beyond purely cognitive skills, affecting student’s identities. We have used this theoretical framework to analyze a set field notes written by students from Universidad Pablo de Olavide, Seville (Spain), participating in LCM project where university and the community and institutions of Polígono Sur (an undeserved area in Seville) collaborate. These field notes are part of a deep ethnography of the interaction settings where students participated with community members. Our analysis, supported by qualitative analysis techniques (Atlas-ti), showed the impact of SL experience in student’s learning in different dimensions: the application of conceptual knowledge, the acquisition of abilities related to professional skills, and finally and remarkable, in identity positions and emotional transformations of self.

Keywords: Service-learning - real learning - identity change - la Clase Mágica

Sobre las autoras y contacto

Virginia Martínez-Lozano
Beatriz Macías Gómez-Estern
Universidad Pablo de Olavide
correo-e: vmarloz@upo.es
correo-e: bmacgom@upo.es

Cita del artículo

Martínez-Lozano, V. y Gómez-Estern, B. M. (2015). El aprendizaje-servicio como escenario de transformación identitaria. La clase mágica de Sevilla. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 57-60.
http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

<http://www.uam.es/ptcedh>

Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es mostrar el impacto de la participación de estudiantes universitarios en el proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS) “La Clase Mágica” (LCM). El trabajo de investigación-acción se ha realizado tomando como base la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS), donde se conecta a la universidad con los problemas reales de la sociedad, de tal manera que los y las estudiantes puedan aprender de experiencias reales en lugares reales, y con personas reales con diferentes circunstancias y diferentes perspectivas y creencias (Euscátegui, Pino, y Rojas, 2006).

Nos apoyamos en la premisa teórica de entender el *aprendizaje-servicio como aprendizaje auténtico*. El ApS se alinea con la pedagogía crítica y el postmodernismo crítico (Anzaldúa, 1987; Giroux, 1992) que entienden que con este tipo de prácticas se fomenta una educación que va más allá de lo que se entiende tradicionalmente como un currículo formal en la educación superior (Cazden, Cope, Fairclough, Norman, Gee, et al, 1996). Se considera por tanto no sólo como una metodología que genera cambios en los procesos cognitivos, o aprendizajes de contenidos de formación académica; sino que también posibilita a los estudiantes unas habilidades prácticas que generan competencias integrales como la comunicación intercultural o la capacidad para moverse e interactuar en diferentes escenarios de actividad. En definitiva, un aprendizaje que afecta a los estudiantes en su desarrollo integral, supuesto que se encuentra en la base del concepto del *aprendizaje auténtico*, tal y como se define desde la teoría psicológica histórico-cultural (Simons, 2000; Meijers y Wardekker, 2003; Van Oers, 2007; Wenger, 1998).

Un segundo planteamiento teórico nos permite entender el *aprendizaje auténtico como cambio de identidad*. El aprendizaje auténtico requiere de cambios e implica transformaciones que van más allá de lo puramente cognitivo, y que afectan a la propia identidad de las y los estudiantes (Simons, 2000; Meijers y Wardekker, 2003; Mitton-Kükner, Nelson y Desrochers, 2010; McMillan, 2011). Esto puede ser debido a lo que Wenger (1998) denomina *el compromiso con una comunidad de práctica*, ya que es en ella donde el aprendizaje tiene lugar y donde cada persona debe encontrar una posición identitaria inherente a la actividad en curso (Wortham 2001, 2003, 2006).

Finalmente entendemos el *aprendizaje servicio como cambio de identidad*, lo que cierra el círculo en relación los dos supuestos anteriores, y relaciona la participación en actividades de ApS con cambios en las identidades (Knapp, Fisher y Levesque-Bristol, 2010; Mitton-Kükner, Nelson y Desrochers, 2010; McMillan, 2011). En este sentido, el ApS puede identificarse como una *práctica límite* (McMillan, 2011) en el sentido de que constituye un sistema de actividad en el límite de dos comunidades de práctica (universidad-comunidad). Participar en un espacio de fronteras implica contradicciones y tensiones, pero genera nuevas formas de significado que apoyan el aprendizaje más allá de lo cognitivo y lo conceptual, y donde pueden emerger cambios y transformar al yo.

Todas estas experiencias de cambio pueden ser, según autores como Wortham, (2001, 2003, 2006), Bruner (1986) o Brockmeier y Carbaugh (2001), rastreadas a través de análisis narrativos de los propios relatos sobre la experiencia. El trabajo que aquí mostramos analiza las notas de campo realizadas por 4 estudiantes que han colaborado en un proyecto de intervención comunitaria enmarcado dentro de la red internacional de proyectos “La Quinta Dimensión” (Cole, 1996) y “La Clase Mágica” (Vásquez, 2003; Macías y Vásquez, 2014) con objeto de analizar los aprendizajes, cambios y transformaciones que pudieran tener lugar tras participar en una experiencia de estas características. La participación en este proyecto es parte de la formación de estudiantes del Grado en Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide, en la asignatura de tercer curso *Procesos de Aprendizaje en Escenarios no Formales*. Se ofrecía como itinerario alternativo y voluntario en la asignatura y consistía en participar como colaboradores en un proyecto de alfabetización con mujeres de etnia gitana el Polígono Sur de Sevilla, el barrio con la mayor bolsa de marginalidad de toda la ciudad. Las notas de campo fueron parte de una etnografía en profundidad de los contextos de interacción donde participaron las estudiantes. Para el análisis de los textos se empleó una metodología inductiva basada en los procesos de la Teoría Fundamentada –Grounded Theory- (Strauss y Corbin, 1004). Esta base metodológica de análisis, junto con el software Atlas-ti, nos permitió llegar a un sistema de categorías simplificado, después de un proceso de abajo a arriba de filtrado de datos. Se renombraron categorías y se subsumieron unas en otras, todo ello fruto de un extenso diálogo entre los datos y nuestros objetivos. Finalmente se agruparon los aprendizajes en tres

categorías principales. Pasamos a continuación a comentar brevemente cada una de estas categorías y a ilustrarlas con ejemplos.

La primera categoría que hemos identificado es la de los *Aprendizajes conceptuales*, relacionados con la materia objeto del curso. En esta categoría aparecieron los aprendizajes relacionados con *conceptos teóricos* así como otros relacionados con las *aplicaciones de este conocimiento teórico a la práctica*. Una segunda categoría fue la del *aprendizaje relacionado con la profesión*. Aquí consideramos los aprendizajes relacionados con la *adquisición de las competencias profesionales*, donde se incluye el *aprendizaje por observación sobre el trabajo comunitario* que se refiere a cualquier habilidad desarrollada por la observación de la labor ejercida por los profesionales con los que estuvieron en contacto en el proyecto. También se consideran aquí las referencias referidas a la *identificación, cercanía o igualdad* con la comunidad de profesionales con la que estaban interactuando. En estas experiencias las estudiantes comienzan a tomar parte de los equipos profesionales que se constituyen como comunidad de práctica. Deben entonces empezar a sentirse parte de ella, lo que implica elaborar un sentimiento de pertenencia a un grupo que tiene una identidad propia, la cual debe ser apropiada y *ejecutada* por las propias estudiantes. Incluimos unos ejemplos: *“Ha sido una experiencia muy enriquecedora, porque como futura educadora social espero estar en muchas reuniones similares a ésta, y haber tenido la oportunidad de observar la dinámica de trabajo de una de ellas, siendo todavía estudiante me parece extraordinario”*; *“Me he sentido más profesional de lo que esperaba, ya que nos han tratado con naturalidad y por igual, interactuando de forma directa e intercambiando opiniones e información”*.

La tercera categoría hacía referencia al *Aprendizaje actitudinal* donde se incluyeron los aprendizajes o citas que hacían referencia a dos aspectos; por un lado, a los relacionados con su propia *identidad personal*, y por otro lado, a los relacionados con las *competencias interculturales*. Como *Identidad personal* codificamos todos los comentarios que reflejaban *autoconocimiento, autocrítica*, o cualquier expresión que mostrara *estados emocionales*. Aquí hemos observado como la participación en este proyecto no es una cuestión puramente cognitiva o profesional, sino que también tiene un componente íntimo y personal que conforma el núcleo del aprendizaje. Un ejemplo: *“Al llegar me he sentido un poco extraña y fuera de lugar, pero en cuanto nos hemos presentado todos, han empezado a hablar y en todo momento nos han mirado a la hora de hablar, incluso al final se dirigían a nosotros para ver en que podíamos participar y que nos había parecido, ese sentimiento ha desaparecido. Me he sentido bien, cómoda y relajada”*. Aparecieron además varias citas sobre *autoconocimiento* y *autocrítica*, que se generaron principalmente debidas al cuestionamiento de las propias suposiciones. Esto nos mostraba cómo la participación implica aprendizajes que tocan de cerca los pilares personales, afectando por tanto a los propios procesos identitarios: *“De mí misma he confirmado que puedo ser bastante paciente cuando quiero, ya que a la participante con la que estuve realizando la tarea se le tenían que repetir varias veces las preguntas o las explicaciones, ya que tenía dificultades para entenderlo”*. En esta categoría, donde incluíamos además las *competencias interculturales* hemos incluido las referencias a cualquier aspecto que reflejara su *enfoque sobre la realidad de los grupos minoritarios*, la *adquisición de conocimientos sobre el “otro”*, así como cualquier expresión que reflejara *sorpresa* o *curiosidad* sobre el contexto, la situación o los participantes. Hemos encontrado algunas citas que reflejaban cómo el hecho de interactuar con miembros de otros grupos culturales en clara desventaja social cambiaba la percepción que se tenía sobre estos grupos minoritarios, así como de sí mismos como miembros del grupo mayoritario. Donde más reflexiones encontramos fue en lo referido al *conocimiento del “otro”*, reflejando lo significativo que es tener la oportunidad de interactuar con miembros de distintas comunidades culturales y donde se muestra cómo estas experiencias golpean en sus propias vidas y en sus valores: *“Otras de las cosas que me ha llamado mucho la atención es lo que les sorprende que con la edad que tenemos estemos todavía estudiando, sin habernos casado, sin hijos. Esto me hace pensar en lo distintas que son las vidas de las personas según el contexto en el que se desenvuelven. Su cultura, su entorno más cercano, sus experiencias, les han condicionado de tal manera que con edades similares las vidas son totalmente distintas”*.

Todos estos datos nos ilustran en lo que autores como Mitton-Kükner, Nelson & Desrochers (2010) destacaron al hablar de ApS, refiriéndose a éste como una experiencia de cambios de identidad que pueden ser rastreados a través de la investigación narrativa. La participación en este tipo de experiencias origina un conocimiento que involucra los aspectos del aprendizaje que se han ido señalando: aprendizajes conceptuales, adquisición de habilidades relacionadas con la participación comunidades de práctica profesionales, y la parte más importante,

el cambio de identidad por medio de experiencias que transforman a la persona misma. Con este trabajo se han tratado de mostrar todas estas cuestiones, aunque hemos de señalar que únicamente constituye un estudio exploratorio con una muestra limitada. Con él se ha pretendido una aproximación a los procesos de construcción de significados, cambios de identidad, y aprendizajes múltiples que se producen en los estudiantes cuando participan en estos proyectos de ApS, y además presentar un sistema de categorías que ayude a analizar estos procesos de aprendizaje y que, en el caso de mostrarse de utilidad, podría ser aplicado a muestras más amplias en un futuro cercano.

REFERENCIAS

- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/la frontera: The new mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Brockmeier, J. & Carbaugh, D. (2001). *Narrative and identity*. Amsterdam: John Benjamins.
- Cazden, C.; Cope, B.; Fairclough, N.; Gee, J.; Kalantzis, M.; Kress, G.; ... & Nakata, M. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-92
- Cole, M. (1999). Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro. Ediciones Morata.
- Euscátegui, R.A.; Pino, S. y Rojas, A. J. (2006). La formación humana en la educación superior. Reflexiones para recrear las estructuras curriculares y repensar las prácticas pedagógicas. Cali: Universidad San Buenaventura.
- Giroux, H. (1992). *Borders crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- Macías, B. y Vásquez, O.A. (2014) La Clase Mágica Goes International. Adapting to New Sociocultural Contexts. In B. Bustos, O.A. Vásquez y E. Riojas (Eds.). *Generating Transworld Pedagogy: Reimagining La Clase Mágica* (193-207). UK: Lexington Books.
- McMillan, J. (2011). What happens when the university meets the community? Service learning, boundary work and boundary workers. *Teaching in higher education*, 16 (5), 553-564.
- Meijers, F. & Wardekker, W. (2003). Career learning in a changing world: the role of emotions. *International journal for the advancement of counseling*, 24, 149-167.
- Mitton-Kükner, J.; Nelson, C. & Desrochers, C. (2010). Narrative inquiry in service learning contexts: possibilities for learning about diversity in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1162-1169.
- Simons, P.R.J. (2000). Towards a constructivist theory of self-directed learning. In G. Straka (ed.), *Self-learning* (pp. 155-169). Münster: Waxmann.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 217-285). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Van Oers, B. (2007). Helping young children to become literate: the relevance of narrative competence for developmental education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15, (3), 299-312.
- Vásquez, O. (2003): La Clase Mágica: Imagining Optimal Possibilities in a Bilingual Community of Learners. New Jersey: Laurence Erlbaum.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wortham, S. (2001). *Narratives in Action*. NY: Teachers College Press.
- Wortham, S. (2003). Accomplishing identity in participant-denoting discourse. *Journal of Linguistic Anthropology*, 13, 1-22.
- Wortham, S. (2006). *Learning identity: the joint emergence of social identification and academic learning*. New York: Cambridge University Press.

Papeles de Trabajo
sobre Cultura, Educación
y Desarrollo Humano

ptcedh

www.uam.es/ptcedh
Universidad Autónoma de Madrid

La construcción del conocimiento en comunidad como metodología de enseñanza universitaria: la colaboración con el centro de educación de personas adultas (CEPER) del barrio de Polígono Sur de Sevilla

Virginia Martínez-Lozano
Beatriz Macías Gómez-Estern
Cristina Mateos
María José Marco
María Regla Cabillas

ISSN 1699-437X | Año 2015, Volumen 11, Número 2 (Abril)

Resumen: Este trabajo hace referencia a una experiencia de aprendizaje-servicio (AS) llevada a cabo en un contexto universitario. Nuestro objetivo es que los estudiantes vayan más allá de las clases y se involucren y participen en contextos comunitarios reales con problemas reales. Entendemos que la metodología del AS genera procesos de “aprendizaje auténtico” que trascienden los aspectos puramente cognitivos al penetrar en dimensiones emocionales o afectivas, así como vinculadas a las identidades de los estudiantes. La experiencia consistió en la participación de distintos estudiantes en un centro de educación de adultos como parte de un trabajo en el marco del grado en educación social. Los estudiantes tomaron notas de campo de su experiencia y a partir de ellas se analiza el impacto del AS sobre los participantes en el programa. Se espera documentar el impacto del AS en el aprendizaje de los estudiantes en distintas dimensiones: la aplicación de conocimiento conceptual, la adquisición de habilidades profesionales, así como aspectos vinculados a los posicionamientos identitarios y transformaciones emocionales del yo.

Palabras clave: Aprendizaje-servicio - educación superior - aprendizaje auténtico - educación de adultos

Abstract: This work is referred to a Service-Learning (SL) experience in the university. Our main goal is that students go out of the class and participate and learn in a real community, with real problems. We understand SL methodology generates “real learning” processes that reach beyond purely cognitive skills, affecting aspects as emotion or feelings and even students’s identities. The experience consisted in the participation of students in an adult education center as part of their work in a subject-matter belongs to the Social Education Degree. Students have written field notes of their collaborations, and our next step is to analyze them. We expect to find data about the impact of SL experience in student’s learning in different dimensions: the application of conceptual knowledge, the acquisition of abilities related to professional skills, and personal aspects as identity positions and emotional transformations of self.

Keywords: Service-learning - higher education - real learning - adult education

Sobre las autoras y contacto

Virginia Martínez-Lozano
Beatriz Macías Gómez-Estern
Cristina Mateos
María José Marco
María Regla Cabillas
Universidad Pablo de Olavide
correo-e: vmarloz@upo.es
correo-e: bmacgom@upo.es

<http://www.uam.es/ptcedh>

Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid

correo-e: cmatgut@ala.upo.es
correo-e: mmarmac@upo.es
correo-e: mericabillas@yahoo.com

Cita del artículo

Martínez-Lozano, V., Gómez-Estern, B. M., Mateos, C., Marco, M. J. y Cabillas, M. R. (2015). La construcción del conocimiento en comunidad como metodología de enseñanza universitaria: la colaboración con el centro de educación de personas adultas (CEPER) del barrio de Polígono Sur de Sevilla. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 61-63. http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

INTRODUCCIÓN

En los tiempos que corren es fundamental reconocer y promover el papel de la universidad como motor social de cambio. En este sentido, uno de los objetivos básicos y prioritarios de la enseñanza universitaria debe ser que los y las estudiantes, no sólo adquieran conocimientos disciplinares, sino también conocimientos sobre la realidad social y cultural en la que viven, o en la que aspiran a trabajar, y sobre formas posibles de participación para llevar a cabo transformaciones sociales.

En este trabajo se presenta una experiencia de Aprendizaje-Servicio (ApS) en la que se pretende que nuestro estudiantado salga del aula, trabaje y aprenda en, y con, una comunidad real. Entendemos el ApS como una herramienta de formación integral que conjuga conocimientos académicos con formación en valores, que posibilita que grupos de estudiantes aprendan y maduren “moralmente mediante la participación activa en experiencias de servicio organizadas inteligentemente de manera que implican conocimientos” (Naval, 2008, p. 64). Esta metodología de trabajo pretende mostrar la importancia de que los aprendizajes tengan lugar “pisando suelo”, en contacto con la sociedad que rodea a las personas en formación, aplicando los contenidos que se aprenden en la teoría, y reflexionando continuamente sobre la práctica a la que se aplican.

El ApS hunde sus raíces en los escritos de John Dewey, especialmente en los conceptos de aprendizaje como experiencia y como reflexión-acción y en sus ideas sobre educación y ciudadanía (1995, 2004). Bebe además de las ideas socioculturales acerca del aprendizaje como proceso situado, social y comunicativo (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998). Aplicando esta metodología pretendemos que diferentes agentes sociales como son el profesorado, los y las estudiantes y la comunidad receptora de la acción, sean conscientes de la necesidad de implicarse en una formación significativa, donde los aprendizajes partan del análisis de problemáticas concretas que permitan y obliguen a realizar análisis complejos y centrados en la realidad, al tiempo que se implique a los y las estudiantes en procesos de transformación y participación ciudadana.

Esta experiencia de ApS la estamos realizando en una asignatura del Grado de Educación Social de la Universidad Pablo de Olavide. En ella, estudiantes de la asignatura *Procesos de aprendizaje en contextos no formales* colaboran durante un semestre en diferentes actividades educativas del centro de Educación de Personas Adultas (CEPER) de una de las zonas más deprimidas y marginales de Sevilla, donde la población gitana es mayoritaria y donde el analfabetismo adulto, especialmente en el caso de mujeres, alcanza unos niveles muy elevados. Las dos colaboraciones principales de este año se centran en el apoyo a estudiantes jóvenes que han fracasado en el sistema formal y ahora están estudiando la Enseñanza Secundaria Adaptada; la otra consiste en ofrecer apoyo en las clases de español para inmigrantes, a las que asisten personas de muy diferente procedencia y nivel formativo.

El estudiantado que opta por esta metodología debe recoger en forma de diarios de campo las colaboraciones que realiza en el centro, realizando descripciones de las situaciones que comparte, así como reflexionando en profundidad sobre sus acciones y sobre los aprendizajes realizados, enlazando en todo momento los conceptos que se van abordando en las clases teóricas con su participación en las actividades apoyo educativo. Estos estudiantes deben así mismo participar en las clases teóricas impartidas en el aula con el objeto de construir aprendizajes con el resto de compañeros que no realizan la colaboración, compartiendo sus experiencias y sus reflexiones.

Esta metodología pretende que el aprendizaje vaya más allá de lo meramente cognitivo, e implique aspectos emocionales y vivenciales que permitan unos aprendizajes significativos, reales y auténticos (Simons, 2000; Meijers y Wardekker, 2003; Van Oers, 2007). En definitiva, un aprendizaje que afecte a la propia noción de identidad de las y los estudiantes participantes (Macías, Martínez-Lozano y Mateos, en prensa). Se pretenden así conseguir no solo aprendizajes académicos aplicados a la práctica sino también aprendizajes vitales que impliquen cambios en los posicionamientos personales ante problemáticas sociales concretas.

Los datos de esta experiencia, en forma de notas de campo etnográficas serán analizados mediante la herramienta de análisis narrativo AtlasTi. Contamos además con un sistema de categorías ya elaborado en anteriores años, que nos está permitiendo obtener información acerca de los avances teóricos y personales que van realizando las y los estudiantes con su participación en la experiencia de ApS. Estos aprendizajes están relacionados con tres ámbitos principales. Uno de ellos se refiere a la adquisición de contenidos teóricos y a su capacidad de aplicarlos a las situaciones en las que participan. Otro ámbito se relaciona con los conocimientos que adquieren en relación a sus actitudes frente a sí mismo/a y frente a los demás; aquí se engloban las referencias sobre sí mismos, como autoconocimiento o autoevaluación, y las referencias sobre el conocimiento de los otros, como las competencias que adquieren acerca de la multiculturalidad. Un tercer ámbito se refiere a los aprendizajes relacionados con la adquisición de diferentes habilidades procedimentales, como su posicionamiento como profesionales, o su comprensión de los procesos de educación e intervención comunitaria (directamente relacionados con su futuro ámbito profesional).

Tenemos ya resultados de otros años, que van en la línea de lo esperado. Esperamos seguir sumando datos con esta y las siguientes experiencias, de manera que contemos con un volumen importante de ellos que nos permita establecer conclusiones fundamentadas y rigurosas sobre la importancia de la introducción del trabajo comunitario en los escenarios de enseñanza superior. Apostamos así por un concepto de aprendizaje que refiere a una forma de ser y participar en el mundo, como construcción de conocimientos y significados dentro de comunidades de prácticas (Lave y Wenger, 1991), así como a un espacio de construcción de la identidad propia, como parte del proceso de construcción de la realidad social en la que participamos.

REFERENCIAS

- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata (Publicado originalmente en 1916 por The Macmillan Company).
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva. (Publicado originalmente en 1938 por Southern Illinois University Press; primera edición en español en 1954, por Losada).
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Macías, B.; Martínez-Lozano, V. y Mateos, C. (en prensa). "La Clase Mágica-Sevilla". Una experiencia de aprendizaje-servicio y de transformación identitaria. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*.
- Meijers, F. y Wardekker, W. (2003). Career learning in a changing world: the role of emotions. *International journal for the advancement of counseling*, 24, 149-167.
- Naval, C. (2008). Universidad y conciencia cívica. Algunas experiencias fructíferas: Service Learning y Campus Compact". En M. Martínez (ed.). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las Universidades*. Madrid: MEC y Ediciones Octaedro, SL, 57-80.
- Simons, P.R.J. (2000). Towards a constructivistic theory of self-directed learning. In G. Straka (ed.), *Self-learning* (pp. 155-169). Münster: Waxmann.
- Van Oers, B. (2007). Helping young children to become literate: the relevance of narrative competence for developmental education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15, (3), 299-312.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

La escuela vista por las familias. Proyecto migratorio frente a construcción minoritaria

Sònia Sánchez-Busqués
Marta Padrós
José Luis Lalueza

ISSN 1699-437X | Año 2015, Volumen 11, Número 2 (Abril)

Resumen: La inclusión escolar de los miembros de grupos minoritarios presenta un patrón irregular. Mientras que la mayoría de los estudiantes que pertenecen a ciertas comunidades de inmigrantes tienen un rendimiento escolar similar a los estudiantes autóctonos, otros grupos tienen tasas alarmantes de absentismo, abandono y fracaso escolar. La psicología cultural ha sugerido que las dificultades académicas de los miembros de ciertos grupos minoritarios se debe, en gran parte, a las discontinuidades en los valores, motivaciones y objetivos entre las familias y la escuela. Presentamos un proyecto de investigación-acción llevado a cabo a partir de una aproximación participativa. El estudio que aquí se describe parte de una intervención educativa más amplia en la que investigadores de la UAB colaboran con distintas escuelas y otras organizaciones en el desarrollo de programas orientados a la inclusión educativa de los miembros de grupos minoritarios. Como parte de las comunidades estudiadas, distintos mediadores escolares han participado en los focos grupales antes de la realización de entrevistas con las familias en sus comunidades. Los datos obtenidos de los grupos focales y las entrevistas en profundidad se analizaron mediante un enfoque cualitativo.

Palabras clave: Educación inclusiva - minorías culturales - prácticas educativas - discontinuidades familia-escuela

Abstract: School inclusion of minority groups' members presents an uneven pattern. While most students belonging to certain immigrant communities have a school achievement similar to native students, other groups have alarming rates of school failure, absenteeism and early drop out. Cultural Psychology noted that academic difficulties in members of certain minority groups are largely related to discontinuities in values, motives and goals between families and school. We present an action – research project, carried out in a participatory approach. The present study is part of a broader educational intervention in which UAB researchers collaborate with schools and other organizations in developing programs oriented to educational inclusion of minority groups' members. School mediators, as part of the studied communities, have participated in focus groups before conducting interviews with families in their communities. The data obtained from focus groups and interviews were analyzed by qualitative approach.

Keywords: Educational inclusion - cultural minorities - educational practices - discontinuity family-school

Sobre los autores y contacto

Sònia Sánchez-Busqués
Marta Padrós
José Luis Lalueza
Universitat Autònoma de Barcelona
correo-e: sonia.sanchez@uab.cat
correo-e: marta.padros@uab.cat
correo-e: joseluis.lalueza@uab.cat

Cita del artículo

Sánchez-Busqués, S., Padrós, M. y Lalueza, J. L. (2015). La escuela vista por las familias. Proyecto migratorio frente a construcción minoritaria. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 64-68.
http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

INTRODUCCIÓN

La inclusión escolar de miembros de colectivos minoritarios presenta un cuadro desigual: Mientras en algunos grupos alcanzan integración y rendimiento escolar similares a la media de la población autóctona, en otros presentan alarmantes índices de fracaso escolar, absentismo y abandono temprano. La entrada en el sistema escolar de un gran número de hijos de familias inmigrantes en las últimas décadas, puso en primer término las dificultades derivadas de la falta de dominio de la lengua vehicular, de modo que la práctica de la atención a la diversidad se identificó con la intervención destinada a afrontar los obstáculos derivados de las diferencias lingüísticas. Diversas investigaciones (Vila y Sisqués, 2006) han puesto de manifiesto que la lengua no es el principal factor explicativo de las diferencias entre grupos. De hecho, varias líneas de investigación en el campo de la Psicología Cultural (Poveda, 2001; Lalueza, 2012) han puesto de manifiesto que las dificultades escolares de los miembros de determinados grupos están relacionadas con las discontinuidades en valores, motivos y metas entre las familias y la escuela. Las diferencias entre las prácticas escolares y aquellas propias del entorno familiar revelan distintas presunciones, conocimientos, creencias, ideas y metas (Greenfield, Raeff & Quiroz, 1998).

Pero no se reducen a las diferencias culturales preexistentes al hecho migratorio o la construcción minoritaria. El análisis del surgimiento y desarrollo de rasgos culturales diferenciales como fruto de los procesos relativos a las relaciones interculturales (Ogbu, 1994), brinda una excelente línea de investigación de los procesos de inclusión-exclusión escolar. Así, los miembros de determinados colectivos culturales interiorizan un proyecto de promoción social para el que la escuela aparece como una herramienta imprescindible. Las *diferencias culturales primarias* (como la lengua) pueden hacer más compleja la escolarización, pero no son un obstáculo insalvable. Por el contrario, otros colectivos desconfían de las posibilidades reales de promoción social en la sociedad de acogida y perciben la escuela como instrumento del grupo social hegemónico, ajeno a sus motivaciones y poco adecuado a sus metas. En estos casos, las conductas de alejamiento y rechazo de la escuela se constituyen como parte de la identidad de los alumnos, como *diferencias culturales secundarias* que definen su pertenencia a un grupo cultural en oposición a la participación en la cultura escolar (Crespo, Rubio, López y Padrós, 2012; Lalueza, Crespo, Pallí y Luque, 2001).

Desde esta perspectiva, la cuestión fundamental en la interpretación del fracaso en la inclusión escolar de los miembros de determinadas minorías no radica en las *dificultades* de los sujetos, ni en las *diferencias* entre la familia y la escuela, sino en la apropiación que los sujetos y sus familias hacen de la institución escolar, es decir, si consideran que proporciona herramientas útiles para el desarrollo (Cole, 1998), si comparten suficientes motivos para participar (Hedegaard, 2002) y si la actividad en ella desplegada resulta significativa (Bruner, 1997).

METODOLOGÍA

Para nuestra investigación hemos escogido dos colectivos cuya lengua presenta una escasa distancia con la vehicular de la escuela: familias inmigrantes procedentes de América Latina (de habla castellana) y familias gitanas (de habla castellana unas y catalana otras).

Se realizaron cuatro grupos de discusión. Un primero con expertos de la comunidad gitana y otro con expertos en inmigración latinoamericana. El tercero y cuarto grupos focales se llevaron a cabo con mediadores de cada una de las comunidades. De estos cuatro grupos de discusión surgió el guión de entrevistas que se llevaron a cabo con familias de ambos grupos culturales. Asimismo, los participantes de los dos grupos focales con mediadores se convirtieron en los entrevistadores. En total se han analizado 18 entrevistas, 9 a familias con hijos en edad escolar de cada grupo cultural.

Se ha seguido la metodología propia del análisis de contenido. Transcripción de las entrevistas, segmentación en citas, codificación, triangulación de las codificaciones realizadas; contando con el apoyo del software Atlas.ti. De acuerdo al procedimiento habitual de la Grounded Theory (Glaser y Strauss, 1967), se ha construido un sistema de categorías que han emergido directamente de los textos, a través de la selección de citas realizada

en paralelo por tres codificadores que han discutido posteriormente el significado de cada categoría, llegando a un consenso final.

Siendo esta una investigación en curso, aquí presentamos como resultado preliminar una primera aproximación que permite responder tres preguntas acerca del funcionamiento de la escuela visto por las familias: a) ¿Favorece la escuela la adquisición de competencias y la apropiación de herramientas que permiten participar en las prácticas de esta institución?; b) ¿Promueve la escuela la apropiación de los motivos que dan sentido a la participación en las prácticas escolares?; c) ¿Facilita la escuela la construcción de narrativas que permitan compartir significados y establecer metas comunes?

ANÁLISIS

a) Sobre la adquisición de herramientas culturales

La cita que transcribimos a continuación refleja la percepción sostenida a menudo por las familias de origen latinoamericano (FL en adelante), que la escuela se organiza para una incorporación progresiva de los niños que provienen de la inmigración.

PL_A_1: =entonces, ya ahí él se fue integrando, integrando, integrando, que ya:: después le pusieron esas clases de::, que ayudaban más al catalán, a:: =

EntL_A_1: =allí en la misma, en la escuela=

PL_A_1: =en el cole, [en::]

EntL_A_1: [Ah], el Aula de Acogida=

En cambio, la segunda cita muestra una percepción diferente, sostenida a menudo por las familias gitanas (FG en adelante), que deploran la ausencia de continuidades ente la práctica escolar y la familiar.

EntG_A_2: Que lo explican, con con=

MG_A_2: =A su manera. Entonces, por ejemplo, ¿no?, que quizás no será nunca, pero si dentro de una clase hubiera, no una profesora, una gitana, una ayudanta, ¿vale? Y estuviera por nuestros niños, pues mira, la profesora lo explicara y la que:: la ayudanta hiciera, pues mira niño, se hace así, así y así. Ho2G_A_2::, se hace así, así y así. ¿Vale? Seguro que lo cogería mejor mi hijo así, que no si lo explica la profesora. Porque tenemos una manera deferente de entender las cosas, aunque quiera decir lo mismo.

En el caso de las FL, a pesar de las diferencias culturales con la escuela, valoran positivamente los recursos que se les ofrecen. Por el contrario, las FG no detectan recursos educativos para hacer frente a la diversidad. Las primeras aprecian las oportunidades para el aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela, mientras que las segundas señalan la distancia en los usos del lenguaje en la escuela y la comunidad.

El problema radica en que la atención a la diversidad en la escuela se centra en la adquisición de la lengua, pero no se atiende a sus formas culturales de uso, ni a la adquisición de otros artefactos secundarios como los rituales y hábitos, que implícitamente se dan por compartidas con las familias, pero que no es el caso en las gitanas.

b) Sobre la apropiación de motivos para participar en la actividad escolar

Las FL vinculan sus expectativas de futuro con la escolarización de sus hijas e hijos, valorando que los aprendizajes de la escuela contribuirán a mejorar sus oportunidades.

ML_E_2: pienso que la educación siempre ha sido importante aún ahora más, mucho más y en estos momentos de crisis pues, mucho más, yo pienso que ahora en este momento en la crisis hay muchos profesionales que incluso no tienen trabajo, mucha gente que está en el paro y no, la educación es muy

importante, mucho más antes, ahora, siempre y yo creo que todos los padres queremos que nuestros hijos sean preparados, sean unos buenos profesionales y que tengan un buen futuro yo pienso que como padres debemos pensar igual

En cambio, las FG valoran que adquieran las competencias básicas (lectura y escritura), pero los aprendizajes de la escuela sólo se entienden como recurso para las actividades económicas cuando la familia no los puede garantizar por otras vías.

MG_A_1: De estudiar, de saber, ¿no? De tener un:: de saber, de comportarse, de saber hablar con la gente. No se moverá en este entorno, como que no se moverá, no lo necesitará, ¿vale? Entonces, si tengo algo que ofrecerles, pues no es tan necesario. Realmente no es mi caso. Si no tienes nada que ofrecerles, tienen que estudiar. Creo que la madre que no tiene nada que ofrecerles, y no motiva a sus hijos a estudiar, realmente no es una buena madre. Entonces, tendríamos que educar primero a las madres, para que estas madres pudieran educar bien a sus hijos.

En ambos casos se reconocen como motivos para la escolarización las oportunidades que abre la escuela en el futuro laboral de sus hijas e hijos. Sin embargo, en el caso de las FG no se acepta la escuela como educadora, como conformadora de identidad, sólo como proveedora de algunas herramientas, y en tanto que la economía tradicional de las comunidades gitanas ya no es suficiente.

c) Sobre la construcción de narrativas compartidas

Las FL buscan la apropiación de las herramientas culturales que ofrece la escuela. De esta manera, se busca la asimilación de la cultura mayoritaria a través de la participación en las prácticas escolares.

EntL_E_1: ¿profesionales en qué sentido?

ML_E_1: el hecho de tener a personas tan diferentes, a niños tan distintos, en cuanto a culturas que puedan llegar a (...) como a unificarlos como, son diferentes, pero eso se puede hacer, se puede como hacerles sentir que bueno están en España, en Catalunya, por ejemplo con el catalán, con todas esas cosas que y que los tratan como personas iguales. Otra cosa que::: a las salidas que hacen me gustan mucho=

En cambio, las FG buscan mantener la cultura propia, percibiendo la escuela como un espacio que pone en riesgo la identidad cultural de sus hijas e hijos.

EntG_D_1: Sí bueno, la primera. ¿Crees que los gitanos y las gitanas quieren realmente que sus hijos estudien?

MG_D_1: Creo que sí. Ahora, en el tiempo que estamos, como hay crisis, como hay tanto miedo a que el mercado ya no funciona, la chatarra ya se ha ido a pique, ehh::: y no ven mucha salida, pues ahora sí, ahora quiero que estudies, pero, hay un miedo, y el miedo es que cuando el niño o la niña, sobre todo la niña, se hace más mocita, ya, el colegio:::, se mezcla con payos, se puede::: enamorar de un payo, eh:, la niña está en edad ya de tener novio, la niña tiene que aprender a fregar, tiene que aprender a guisar, que se tiene que casar... El niño, bueno:::, como coja una paya me la mete en la casa (1). Eh, esto, ahora se relaciona con payos, si quiere ir con payos para arriba y para abajo, que si discoteca, que si no se qué:::... En fin, que se vuelve en apayamiento y eso sí que tienen miedo... Yo creo que sí que tienen miedo los padres de [esto]

La relación histórica construida entre familias y escuela influye en las estrategias culturales diferenciadas de relación con la cultura de la mayoría. Las FL valoran positivamente la incorporación de las herramientas culturales propias de la escuela, ya que existe la expectativa que ésta les ofrecerá oportunidades para su inclusión social y un mejor futuro. Sin embargo, las FG, aunque se valoran algunas de las herramientas que puede proporcionar la escuela, desconfían de la relación desigual establecida entre la cultura hegemónica y la cultura gitana, temiendo perder su identidad cultural por la relación con el grupo cultural mayoritario y la participación en sus instituciones. En tanto que las narrativas de la escuela y de la comunidad gitana no sólo son diferentes, sino que se consideran enfrentadas, se percibe con desconfianza la posibilidad de construir una

identidad cultural híbrida en la que se incorporen las herramientas culturales que ofrece la escuela al tiempo que se mantienen las herramientas y valores culturales propios.

CONCLUSIONES

Los resultados nos muestran importantes diferencias entre familias gitanas e inmigrantes en sus relaciones con la escuela y en las discontinuidades con la misma. Si bien las familias inmigrantes de origen latinoamericano muestran un patrón similar al que Ogbu halló en lo que él denominó *minorías voluntarias*, hemos encontrado que ese patrón es sensible a las transformaciones sociales, de modo que se dan cambios fruto del impacto del contexto social y económico. En cambio, las familias gitanas siguen un patrón de discontinuidades con la escuela más cercano al de las *minorías involuntarias*, pero con muchos aspectos diferenciados a los hallados por Ogbu en grupos como los afroamericanos. Las transformaciones en el seno de las comunidades de este grupo étnico también suponen cambios históricos en dicho patrón.

REFERENCIAS

- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cole, M. (1998). Can Cultural Psychology help us think about diversity? *Mind, Culture, and Activity*, 5(4), 291-304.
- Crespo, I.; Rubio, R.; López, C. & Padrós, M. (2012). Lenguaje social, identidad e inclusión escolar en el discurso de los maestros. *Cultura & Educación*, 24(2), 163-175.
- Glaser, B & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Greenfield, P. M., Raeff, C. & Quiroz, B. (1998). Cross-Cultural conflict in the social construction of the child. *Aztlan, The Journal of Chicano Studies*, 23, 115-125.
- Hedegaard (2002). Strategies for dealing with conflicts in value positions between home and school: Influences of ethnic minority student's development of motives and identity. *Culture & Psychology*, 11(2), 187-205.
- Laluzza, J. L. (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura y Educación*, 24(2), 149-162.
- Laluzza, J. L.; Crespo, I.; Pallí, C. & Luque, M. J. (2001). Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano. *Cultura y educación*, 13(1), 115-130.
- Ogbu, J. U. (1994): From Cultural Differences to Differences in Cultural frame of Reference. In Greenfield, P. M. & Cocking, R. R. (Eds.) (1994): *Cross-cultural Roots of Minority Child Development* (pp. 365-391). Hillsdale. LEA.
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, 17-31.
- Vila, I. y Siqués, C. (2006). Lengua propia y lengua de la escuela: implicaciones educativas en la escolarización de la infancia extranjera. En I. Márquez (ed.). *Políticas de inmigración, interculturalidad y mediación: Respuestas a la exclusión* (pp. 177-204). Donostia-San Sebastian: Gakoa.

Papeles de Trabajo
sobre Cultura, Educación
y Desarrollo Humano

ptcedh

www.uam.es/ptcedh
Universidad Autónoma de Madrid

La capitalización educativa de los fondos de conocimiento e identidad de estudiantes y familias de origen extranjero. El 'Proyecto Girona'

David Subero
Mariona Llopart
Ignasi Vila
Moisés Esteban-Guitart

ISSN 1699-437X | Año 2015, Volumen 11, Número 2 (Abril)

Resumen: El proyecto educativo Fondos de conocimiento surge en Tucson (Arizona, USA) como resultado del análisis de los recursos disponibles en los hogares de familias de origen latino de clase trabajadora, con el propósito de dismantlar la perspectiva del déficit que a menudo se asocia a las representaciones de familias con bajos ingresos económicos. El objetivo principal de la aproximación fondos de conocimiento consiste en desarrollar innovaciones en la práctica escolar a partir de la incorporación de los conocimientos y habilidades documentadas en los hogares de los alumnos y alumnas. En este sentido, los docentes realizan visitas a las familias de sus alumnos con el objetivo de comprender sus hogares cualitativamente y después organización la instrucción escolar a partir de la capitalización de los recursos hallados en los hogares y la comunidad. El objetivo de este artículo consiste en presentar una aplicación particular del proyecto realizada en Catalunya. El Proyecto Girona se caracteriza por la utilización de la multimetodología autobiográfica y la incorporación de los fondos de identidad de los estudiantes, como complemento al análisis de los fondos de conocimiento de sus familias. En concreto, esta aproximación se desarrolla en diez centros próximos a Girona.

Palabras clave: Fondos de conocimiento - fondos de identidad - enseñanza culturalmente congruente

Abstract: The funds of knowledge educational project emerged in Tucson (Arizona, USA) in studies that documented the resources of working-class, Latin American families, in order to counter the deficit perspectives common in depictions of these and other low-income families. The primary purpose of funds of knowledge approach is to develop innovations in teaching that draw upon the knowledge and skills found in local households. To accomplish this goal, teachers visit families in order to understand households qualitatively and then organize classroom instruction by capitalizing on household and other community resources. The purpose of this paper is to summarize a particular application of this educational approach conducted in Catalonia, Spain. The Girona's project is characterized by the usage of multi-methodology approach and the incorporation of students' funds of identity, to complement the analysis of families' funds of knowledge. In particular, this approach is developed in ten schools near to Girona.

Keywords: Funds of knowledge - funds of identity - culture-based teaching

Sobre los autores y contacto

David Subero
Mariona Llopart
Ignasi Vila
Moisés Esteban-Guitart
Universitat de Girona
correo-e: davidsubero@gmail.com
correo-e: mariona.llopart@udg.edu
correo-e: ignasi.vila@udg.edu
correo-e: moises.esteban@udg.edu

<http://www.uam.es/ptcedh>

Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid

Cita del artículo

Subero, D., Llopart, M., Vila, I. y Esteban-Guitart, M. (2015). La capitalización educativa de los fondos de conocimiento e identidad. El 'Proyecto Girona'. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 69-73
http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

INTRODUCCIÓN

Según la *perspectiva del déficit en educación* (Valencia, 2010), las familias y estudiantes de origen extranjero obtienen peores resultados académicos, en comparación con sus compañeros autóctonos, debido a su supuesta pobre alfabetización y falta de recursos lingüísticos, sociales y culturales. Con el objetivo de combatir esta *explicación* del rendimiento académico surge, en la Universidad de Arizona a finales de la década de los ochenta del siglo pasado, el paradigma de los *fondos de conocimiento*. Se entiende por *fondos de conocimiento* aquellos cuerpos de saberes y habilidades, culturalmente desarrollados e históricamente acumulados, esenciales para el funcionamiento y bienestar individual y familiar (Moll, 1997).

Algunos ejemplos de *fondos de conocimiento* serían habilidades vinculadas a la agricultura y cría de animales en familias campesinas, la construcción (carpintería, diseño, arquitectura), la música, la religión, la medicina, la reparación de vehículos o la economía. Conocimientos derivados de la experiencia laboral y la historia familiar de un determinado alumno que se convierten en recursos educativos cuando son incorporados en la actividad escolar por parte de docentes, quienes previamente han documentado estos fondos de conocimiento a través de distintas visitas a las familias.

Recientemente se ha propuesto la noción de fondos de identidad para referirse a los conocimientos, redes de intercambio y destrezas que los alumnos y alumnas tienen, en continuidad o no, con los fondos de conocimiento de sus familias. En este sentido, se entiende por *fondos de identidad* aquellos saberes, habilidades, personas y objetos que la persona considera significativos y que incorpora a la definición que hace de sí mismo o sí misma (Esteban-Guitart, 2012, 2014; Esteban-Guitart & Moll, 2014). El reto consiste en documentar los fondos de conocimiento que las familias acumulan como resultado de sus prácticas y formas de vida, así como los fondos de identidad de los alumnos y alumnas: aquellos recursos -actividades, destrezas, artefactos- que se perciben como significativos y se incorporan en la presentación-definición de uno/a mismo/a. Que una familia disponga de fondos de conocimiento derivados de la botánica, el padre es biólogo, no significa que el hijo/alumno tenga estos fondos de conocimiento, y en caso de que los tuviera sean relevantes, significativos para él o ella. Por este motivo se estima necesario tener en cuenta la noción de fondos de identidad para incorporar en el análisis del docente, además de las prácticas y rutinas familiares, los intereses, destrezas, conocimientos y experiencias significativas previas del aprendiz (hijo/a-alumno/a).

Se supone, según esta perspectiva y programa educativo, que todas las familias y alumnos/as -más allá de su diversidad lingüística, identitaria, económica- disponen de recursos (saberes, redes sociales, destrezas) derivados de sus prácticas y experiencias previas de aprendizaje formales e informales.

El programa pretende fortalecer las relaciones familia y escuela, así como el rendimiento académico del alumnado infravalorado, a partir de la visibilización y utilización, con fines pedagógicos, de los recursos -saberes y habilidades- detectados en estudiantes (fondos de identidad) y sus familias (fondos de conocimiento). Para ello los docentes se forman en técnicas etnográficas y visitan los hogares de sus alumnos y alumnas con el objetivo de detectar sus fondos de conocimiento e identidad, para poderlos incorporar en la práctica de aula a través de innovaciones didácticas que vehiculan el currículo con las formas de vida de los alumnos y alumnas.

En concreto, en el caso del "Proyecto Girona" se han llevado a cabo un total de diez intervenciones en distintos centros públicos de Girona y alrededores con alumnado y familias procedentes de África, Rumanía y América del Sur (Esteban-Guitart & Vila, 2013a).

Como se puede observar en la Tabla 1, los resultados muestran e ilustran la detección, por parte de docentes, de una gran variedad de conocimientos y destrezas que sus alumnos/as, y familias, disponen. A partir de dichas

destrezas y competencias, los docentes diseñan actividades curriculares que pretenden vincular los contenidos escolares (conceptos científicos) con los conocimientos e intereses previos y disponibles de los alumnos y alumnas (conceptos espontáneos). Por ejemplo, vehicular nociones de geometría (conceptos científicos como las rectas, planos o polítopos) con conocimientos previos en relación al fútbol (conceptos espontáneos alrededor de las características y dimensiones de un campo de fútbol).

Tabla 1: Algunos fondos de conocimiento detectados en el ‘Proyecto Girona’

Conocimientos y competencias multilingües: catalán, castellano, lengua materna (árabe, rumano, thamazight -amazigh o bereber-).
Conocimientos de medicina y anatomía humana.
Religión: prácticas y conocimientos vinculados al catolicismo, al Islam (el Corán, oración, azaque, Ramadán, la peregrinación o hajj).
Construcción: vinculado a los oficios y destrezas en relación a la albañilería, así como a la carpintería, electricidad y reparación de electrodomésticos y vehículos.
Conocimientos vinculados al fútbol: reglas y normativa del deporte, historia del fútbol.
Conocimientos musicales y artísticos: destrezas en instrumentos musicales como el laúd, piano o la guitarra; afición por las artes plásticas; utilización de la henna.
Agricultura y horticultura.
Mantenimiento del hogar: educación de las criaturas, cocina.
Economía: conocimientos vinculados a la administración y las ciencias económicas, leyes laborales, venta y alquiler.

Tabla 2: Diseño de actividades educativas a partir de los fondos de conocimiento e identidad detectados por parte de los docentes. Algunos ejemplos

Fondos de conocimiento detectados	Actividades educativas diseñadas
Conocimientos sobre los distintos gobiernos de Rumanía y su historia.	Trivial alrededor de distintas formas de gobierno tomando como contraste España y Rumanía (historia, bachillerato).
Conocimientos y destrezas vinculadas al fútbol (padre marroquí que es árbitro de fútbol amateur, hijo jugador de fútbol).	Actividad transversal de educación primaria alrededor del fútbol: conversión y reproducción de un campo de fútbol (geometría, matemáticas), construir un balón (plástica), periódico deportivo (lengua).
Cultivo de productos africanos (familia procedente de Gambia que tienen distintas huertas).	Actividad transversal de tercer curso de Primaria alrededor del diseño y cultivo de una huerta con productos africanos con el fin de trabajar el tema “El mundo vegetal”

“Hago paredes, hago cimientos y sobre los andamios subo contento”. Un ejemplo ilustrativo

La experiencia se lleva a cabo en una escuela pública ubicada en la comarca del Pla de l’Estany (Girona, Catalunya) que tiene cerca de 500 alumnos de los cuales casi la mitad proceden de familias de origen extranjero (un 43% del total del alumnado), básicamente subsaharianos y marroquíes. La ciudad tenía en el año 2012 un porcentaje de inmigración cerca del 20%. Marruecos, Gambia y Rumanía son los tres principales lugares de procedencia del alumnado y sus familias de origen extranjero.

En concreto, la experiencia la lleva a cabo una docente de P5 (segundo ciclo de educación infantil), con la colaboración de otra docente, que tenía, en el curso 2012-2013, un total de veintidós alumnos y alumnas, de las cuales nueve son inmigrantes (cinco subsaharianos, dos marroquíes, un alumno procedente de América del Sur y otro de la China). Dado que gran parte del alumnado inmigrante del centro y de la clase procede de Gambia, la maestra decide visitar una familia gambiana. La familia está formada por el padre, la madre y cinco hijos: una niña de doce años y cuatro niños de diez, ocho, cinco y dos años respectivamente. Viven conjuntamente con un hermano del padre y dos hijos suyos. Como afirma la docente: “La relación que mantiene la familia con la escuela es buena pero escasa, ya que normalmente vienen a buscar al niño sus hermanos y vemos poco a los padres. Pero siempre que se les pide que traigan alguna cosa o que hagan algo lo hacen y asisten a las entrevistas cuando se les cita”.

Según cuentan las dos docentes que realizaron la visita: “Los aspectos más relevantes que pudimos extraer de la entrevista son los siguientes: El padre de la familia entrevistada hace veintiséis años que vive en la localidad. Emigró a los veintidós años para ganar dinero, porque la economía de Gambia no daba para todos. Ya tenía primos y amigos que lo habían hecho y sabía con lo que se encontraría. Trabaja de albañil desde hace veintitrés años. Anteriormente, trabajó de payés y de leñador. Da mucha importancia a su trabajo, en el cual pasa la mayor parte del día (de siete de la mañana a siete de la tarde)” (Planagumà & Quintanas, 2013, p. 103).

A partir de los distintos fondos de conocimiento detectados a lo largo de las visitas, las docentes eligen la construcción ya que distintas familias tienen experiencias vinculadas a la albañilería. Los objetivos que se persiguen son, en este sentido: conocer el oficio de albañil, adquirir conocimientos vinculados a las casas, así como observar las características del entorno cercano. “Nuestra propuesta de unidad didáctica en P5 es transversal y globalizadora, ya que se intenta trabajar el concepto de las casas y la construcción desde distintas áreas. Por ejemplo, se trabaja la lengua (expresión oral, escuchar el cuento, aprender la poesía, adivinanzas, y trabajar un vocabulario concreto), la exploración del medio, la música, la plástica, la psicomotricidad y las nuevas tecnologías a través de las fotografías y el Jclíc” (Planagumà & Quintanas, 2013, p. 105).

La planificación incluye una actividad para descubrir los conocimientos previos que tienen los alumnos y alumnas, por ejemplo quién las construye, los materiales que se utilizan, cómo son por fuera y por dentro, así como distintas tipologías de casa. Se discute aquello que se quiere conocer, los objetivos de aprendizaje. A partir de aquí se trabaja el cuento *Cases del món* de Clémentine Sourdis, las casas del entorno de la escuela, las partes interiores y exteriores que tiene una casa, se realiza un diccionario bilingüe sobre los aspectos trabajados, así como se introduce el oficio de albañil a través de una visita del padre entrevistado. Finalmente, se recapitula el trabajo con un mural expuesto a las familias que responde las siguientes cuatro preguntas: 1) ¿quién construye las casas? 2) ¿cómo son por fuera? (se incluyen fotografías tomadas por los propios alumnos y alumnas, así como modelos de distintas casas identificadas en el cuento de Sourdis trabajado en una de las sesiones), 3) ¿cómo son las casas por dentro? y, finalmente, 4) ¿qué materiales son necesarios para construir una casa?

Las docentes concluyen: “En general, creemos que la experiencia que hemos llevado a cabo es muy interesante tanto a nivel personal como profesional. A nivel personal permite acercarse a una cultura desconocida, y romper con algunos prejuicios que todos tenemos. Y a nivel profesional permite conocer mejor la realidad de los alumnos y, de este modo, poder hacer una mejor intervención en el aula y crear una continuidad mayor entre la cultura de casa y la de la escuela. A pesar de que conocíamos al padre y al niño, nunca nos habíamos planteado dónde vivían, qué hacían, cómo pensaban y este proyecto nos ha permitido conocer más a fondo su día a día” (Planagumà & Quintanas, 2013, p. 105).

CONCLUSIÓN

Una reciente evaluación del proyecto muestra el impacto positivo que tiene el programa en la mejora de las relaciones familia y escuela, así como su beneficio en la modificación de la percepción de los docentes en relación al alumnado y familias de origen extranjero. Percepciones que reproducen, inicialmente, representaciones sociales sesgadas y estereotipadas en relación a las personas de origen extranjero. Más

específicamente, se ha documentado, a partir de un diseño pre y post-test utilizando cuestionarios y entrevistas en profundidad, cambios profundos en: a) la identidad profesional docente (apropiación de la terminología y filosofía del programa fondos de conocimiento), b) los prejuicios y estereotipos en relación al alumnado y familias de origen extranjero, c) el diseño de unidades didácticas culturalmente sensibles, d) así como una mejora de las relaciones entre familia y escuela (Esteban-Guitart & Vila, 2013b).

En nuestra opinión, el principal beneficio del proyecto reside en la ampliación y articulación de la práctica escolar con el territorio, especialmente la historia y destrezas familiares, lo que permite reconocer y conceptualizar el hogar de familias procedentes del extranjero como el resultado de experiencias y prácticas susceptibles de utilizarse pedagógicamente. Lo que permite fortalecer el tránsito escuela-familia, especialmente relevante en situaciones de elevada discontinuidad y diversidad social y cultural. Sin embargo y, para ello, es necesario también documentar y tener en cuenta los particulares fondos de identidad de los estudiantes, es decir, aquellos fondos de conocimiento incorporados y articulados en productos y textos identitarios como un dibujo sobre uno mismo (Esteban-Guitart, en prensa; Esteban-Guitart & Moll, 2014; Jovés, Siqués & Esteban-Guitart, en prensa). En realidad, pueden existir discontinuidades entre los fondos de conocimiento de las familias, y los fondos de identidad de sus hijos/as, a la vez alumnos/as. El reto consiste en situar las representaciones identitarias en el eje sobre el cual pivotar y andamiar la actuación educativa que, a la vez, se extiende y participa de las redes de conocimientos locales incrustados en prácticas, saberes y destrezas acumuladas y disponibles en los hogares.

REFERENCIAS

- Esteban-Guitart, M. (en prensa). *Funds of identity. Connecting meaningful learning experiences in and out of school*. New York: Cambridge University Press.
- Esteban-Guitart, M. (2012). Towards a multimethodological approach to identification of funds of identity, small stories and master narratives. *Narrative Inquiry*, 22, 173-180.
- Esteban-Guitart, M. (2014). Funds of identity. In T. Teo (Ed.), *The Encyclopedia of Critical Psychology*. New York: Springer.
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L. C. (2014). Funds of identity. A new concept based on funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20, 31-48.
- Esteban-Guitart, M. & Vila, I. (2013a). *Experiencias en educación inclusiva: vinculación familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Esteban-Guitart, M. & Vila, I. (2013b). La modificación de las creencias sobre las familias de origen inmigrante por parte de docentes después de participar en el proyecto educativo "fondos de conocimiento". *Cultura y Educación*, 25, 241-254.
- Jovés, P., Siqués, C. & Esteban-Guitart, M. (en prensa). The incorporation of funds of knowledge and funds of identity of students and their families into educational practice. A case study from Catalonia, Spain. *Teaching and Teacher Education*.
- Moll, L. C. (1997). Vygotsky, la educación y la cultura en acción. En Álvarez, A. (Ed.). *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 29-53). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Planagumà, A. & Quintanas, M. (2013). "Hago paredes, hago cimientos y sobre los andamios subo contento". La construcción como motivo de aprendizaje. En M. Esteban-Guitart & I. Vila (Eds.), *Experiencias en educación inclusiva: vinculación familia, escuela y comunidad* (pp. 99-109). Barcelona: Horsori.
- Valencia, R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking: Educational thought and practice*. New York: Taylor & Francis.

Análisis de la relación entre la cultura percibida en el centro educativo y el choque, la satisfacción y la identificación con el mismo en una muestra de docentes sevillanos

Samuel Arias
Andrés Santamaría

ISSN 1699-437X | Año 2015, Volumen 11, Número 2 (Abril)

Resumen: En este trabajo se analiza cómo la percepción de la cultura de una organización educativa se relaciona con la vivencia de su propio trabajo por parte de docentes. Se ha empleado una muestra de 139 profesionales de la enseñanza, 65 mujeres y 74 varones, todos trabajadores de la provincia de Sevilla, con edades comprendidas entre los 19 y los 61 años ($M = 30.30$, $DT = 3.3$). Se ha partido de cuatro tipos de orientación cultural de las organizaciones y, por otra parte, se han utilizado tres escalas adaptadas para esta investigación para medir la identificación con la organización, la satisfacción y el choque. Todas las escalas mostraron índices de fiabilidad aceptables. Se han realizado correlaciones bivariadas entre las tres escalas y las diferentes puntuaciones a las orientaciones culturales. Se han observado correlaciones positivas significativas entre la identificación con la organización y la satisfacción, mientras que ambas correlacionaron negativamente con la puntuación en la escala de choque. Por otra parte hubo una correlación significativa entre la orientación a la relación y la puntuación en las escalas de identificación y satisfacción, al igual que entre la orientación al desarrollo con la satisfacción de los docentes. Se analizan estos resultados y presentan futuras líneas de investigación.

Palabras clave: Identidad laboral - identificación - satisfacción - choque - profesorado

Abstract: This paper discusses how the perception of the culture of an educational organization is related to the experience of their own work by teachers. We used a sample of 139 teaching professionals, 65 women and 74 men, all workers in the province of Seville, aged between 19 and 61 years ($M = 30.30$, $SD = 3.3$). The starting point has been four types of cultural orientation of organizations and, on the other hand, three scales were adapted and used in this study to measure identification with the organization, satisfaction and shock. All scales showed acceptable levels of reliability. Were performed bivariate correlations between the three scales and the different scores to cultural orientation. We have observed significant positive correlations between identification with the organization and satisfaction, while both negatively correlated with the score on the scale of shock. In addition there was a significant correlation between the relation orientation and score in the identification and satisfaction scales, as well as between the development orientation with the satisfaction of teachers. These results are analyzed and presented future research lines.

Keywords: Work identity - identification - satisfaction - shock - teachers

Sobre los autores y contacto

Samuel Arias
Andrés Santamaría
Universidad de Sevilla
correo-e: samuel@us.es
correo-e: asantamaria@us.es

Cita del artículo

Arias, S. y Santamaría, A. (2015). Análisis de la relación entre la cultura percibida en el centro educativo y el choque, la satisfacción y la identificación con el mismo en una muestra de docentes sevillanos. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 74-78. http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

INTRODUCCIÓN

La idea que como empleados tenemos de lo que significa y aporta nuestro trabajo, así como qué opinan nuestros superiores, compañeros y usuarios en el mismo sentido puede estar muy relacionada con la forma en la que desempeñamos nuestra actividad laboral. Igualmente consideramos que estas mismas ideas van a estar muy relacionadas con la vivencia de nuestro papel en la organización y la relación con sus diferentes miembros.

Como se ha reflejado en una gran cantidad de investigaciones, las características culturales de las organizaciones laborales están muy relacionadas con la identificación de sus propios colaboradores con éstas, con su satisfacción con los diferentes aspectos del trabajo así como con muchas otras variables (Gelfand, Erez y Aycan, 2007; Scheineder, Ehrhart y Macey, 2013). Concretamente, entre el profesorado, grupo en el que nos hemos centrado en este trabajo, se ha analizado cómo el compromiso con la organización media los procesos de *burnout* en el trabajo (Hakanen, Bakker y Schaufeli, 2005). De igual forma aspectos como la identificación con la organización escolar se relacionan directamente con la motivación y satisfacción de los propios profesores (van Dick y Wagner, 2002; Liu y Ramsey, 2008; Ma y MacMillan, 2010).

En base a estas afirmaciones y al hecho de que el desarrollo profesional del profesorado, íntimamente ligado a su desempeño y a su impacto en una gran cantidad de estudiantes, depende en gran medida de las características culturales de su entorno laboral más cercano (Postholm, 2012), nos planteamos realizar esta investigación. Estamos interesados en conocer cómo, en una muestra de docentes de nuestro entorno, su percepción de lo que entre los miembros de su organización se considera más importante en relación al trabajo puede estar relacionada con su nivel de satisfacción, identificación con la organización o choque respecto a lo que esperaba encontrar.

MÉTODO

Se ha empleado un cuestionario para evaluar una muestra de 139 profesionales de la enseñanza, 65 mujeres (46.9%) y 74 varones (53.2%), de todos los ámbitos de la educación: educación infantil, primaria, secundaria, especial y musical. Todos trabajadores de la provincia de Sevilla, con edades comprendidas entre los 19 y los 61 años ($M = 30.30$, $DT = 3.3$). El cuestionario empleado estaba situado en una web a la cual se enlazaba a través de un correo que se difundió, con el método de bola de nieve a los contactos personales del investigador. A todos los participantes que recibían la invitación a participar se les solicitaba además su colaboración para la difusión del mismo a través de sus propios contactos. La persona que recibía el correo electrónico voluntariamente decidía su participación. Al pinchar en el enlace facilitado accedía a la prueba y la respondía sin límite de tiempo para, finalmente, guardar las respuestas en la base de datos de la aplicación.

Para definir la cultura de la organización nos hemos basado en el trabajo previo de Cardona et al. (2007), centrado en los valores más o menos frecuentes en las distintas organizaciones y que muestra cuatro tipos de "orientación cultural" en la organización: aquellas más orientadas a la relación, a los resultados, al desarrollo y a la contribución. Hemos utilizado una lista de 12 valores como el compañerismo, la conciencia de costes, la innovación o la responsabilidad social, entre otros, solicitándoles que marcasen aquellos más presentes en su lugar de trabajo. Coincidiendo con los planteamientos de Cardona et al. (2007), en esta muestra se replicó una estructura factorial que mostraba cómo cada uno de estos valores estaba asociado a un tipo de orientación cultural de la organización.

Por otra parte se han utilizado tres escalas tipo Likert con un rango de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo) adaptadas para esta investigación en concreto. Para medir la identificación con la <http://www.uam.es/ptcedh>

organización se utilizó la adaptación que Topa, Fernández y Palací (2006) hacen del trabajo de Ellemerks (1999). Para medir la satisfacción se creó una escala adaptada del Cuestionario de satisfacción Job Descriptive Index (JDI) (Smith et al., 1969), empleando cada uno de los apartados del mismo como ítems independientes. En tercer lugar y para evaluar el choque se creó una nueva escala, cuya validez y fiabilidad ya comprobamos en estudios previos, basado en la literatura sobre el inicio en el trabajo (Palací y Peiró, 1995) o sobre las propias expectativas (Arias, 2011). Se tomó como medida de cada escala la media de las puntuaciones de todos los ítems. Todas las escalas mostraron índices de fiabilidad aceptables, con un alfa de Cronbach siempre superior al 0.7.

PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Se han realizado correlaciones bivariadas entre las tres escalas previamente mencionadas. En la tabla 1 vemos cómo, en relación a las tres escalas, todas las correlaciones se han presentado por encima de .50 y significativas para una $p < .001$.

La correlación entre identificación con la organización y satisfacción ha sido positiva, mostrándose como constructos muy relacionados: aquellos profesores y profesoras con mayor satisfacción laboral, han presentado mayores puntuaciones en la escala identificación con la organización.

Por otra parte, estas dos escalas han correlacionado, de forma amplia y significativamente, con la puntuación en la escala de choque. Recordamos que el choque medía el nivel en el que las expectativas que los trabajadores tenían de sus organizaciones se habían cumplido. Aumentaba dicha puntuación a mayor choque entre lo esperado y lo efectivamente encontrado en el puesto de trabajo. Ítems como “creo que mi opinión no suele ser tenida en cuenta en la toma de decisiones” o “estoy decepcionado con el trato que he recibido en este trabajo” ha correlacionado negativamente con las puntuaciones en las escalas de satisfacción e identificación. Es decir, a mayor choque entre lo esperado y lo encontrado, menor satisfacción e identificación con la organización.

Tabla 1: Correlación de Pearson entre las escalas de Identificación, choque y satisfacción

		Choque	Satisfacción
Identificación	Correlación de Pearson	-.56**	.57**
	Sig. (bilateral)	.000	.000
Choque	Correlación de Pearson		-.62**
	Sig. (bilateral)		.000

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$.

Por otra parte, se han analizado las correlaciones entre las puntuaciones en relación a la cultura percibida en la organización y las diferentes puntuaciones en las escalas de identificación, choque y satisfacción.

Tal como se observada en la tabla 2, la escala de identificación correlacionó de forma positiva y significativa con la orientación de la organización a la relación y al desarrollo. Indicando que a mayor orientación a la relación o al desarrollo percibida por los participantes entre los demás miembros de sus organizaciones, su identificación con la misma aumentaba. Con los factores de orientación a resultados y a la contribución no correlacionó de forma significativa para un alfa $< .05$.

Observamos que ocurre algo muy similar en el caso de la satisfacción, ya que el mismo factor de orientación a la relación, y en el mismo sentido, aparece como significativo: a mayor orientación a la relación, aumenta la identificación con la organización. En este caso para los otros tres factores culturales no se han observado

correlaciones con un $p < .05$. Para finalizar, la escala de Choque ha correlacionado de forma negativa con todos los factores, pero en todos los casos por debajo de .20 y de forma no significativa para un alfa $< .05$.

En resumen, podemos observar cómo de todas las correlaciones posibles, aquellas que más se vinculan con una alta identificación con el centro y satisfacción con respecto al trabajo son las centradas en la relación y el desarrollo. Según nuestro punto de vista hace referencia a aquellos aspectos en los que el docente focaliza su atención y utiliza como criterios para su propia evaluación. Es decir, considerando que aspectos como los resultados que puedan obtener los estudiantes o la contribución que a la sociedad puedan estar haciendo con su labor es importante, y aumenta los niveles de identificación y satisfacción, lo que significativamente los aumenta son la percepción de un centro escolar centrado en el desarrollo de los alumnos y su relación entre los diferentes miembros del mismo.

Tabla 2: Correlaciones entre las orientaciones culturales de las organizaciones y las puntuaciones en las tres escalas empleadas

		Identificación	Satisfacción	Choque
Relación	Correlación de Pearson	.32**	.26**	-.16
	Sig. (bilateral)	.000	.003	.066
Resultados	Correlación de Pearson	.15	.07	-.10
	Sig. (bilateral)	.080	.431	.275
Desarrollo	Correlación de Pearson	.20*	.13	-.13
	Sig. (bilateral)	.022	.134	.138
Contribución	Correlación de Pearson	.10	.15	-.07
	Sig. (bilateral)	.265	.080	.422

Nota.* $p < .05$; ** $p < .01$.

CONCLUSIONES

Como se ha presentado, hemos corroborado en una muestra de docentes la fuerte relación entre la identificación con la organización y la satisfacción con el trabajo, al igual que con el choque de las expectativas respecto al mismo. Además, hemos vinculado dichas puntuaciones con la importancia que para los docentes tienen los aspectos de la relación y el desarrollo dentro del marco educativo. No obstante, debemos considerar las limitaciones de una investigación basada únicamente en el uso de cuestionarios para medir aspectos tan complejos como es la percepción de la cultura, en este caso, de una organización.

Estos resultados se enmarcan dentro de una investigación que pretende incluir información cuantitativa, procedente de cuestionarios, como cualitativa, procedente de entrevistas a trabajadores. El análisis conjunto de ambas fuentes de datos nos permitirá desarrollar algunas líneas de discusión que abran la puerta a vincular nuestra perspectiva, que supone entender la cultura organizacional en términos de escenarios culturales y actos de identificación en los mismos y las escalas ya presentadas. A partir de ahí se propondrá nuestra idea de identidad laboral en términos de construcción dialógica, continua y narrativa en el marco de las organizaciones de trabajo, entendidas éstas como escenarios socioculturales de actividad.

Consideramos que ésta es una línea de trabajo que debe ser desarrollada en futuras investigaciones con objeto de conocer en mayor profundidad cómo la forma en la que percibimos nuestros propios contextos laborales influye en la forma en la que nos percibimos a nosotros mismos, contamos nuestros recuerdos e historias de vida que conforman nuestra propia identidad personal y laboral.

REFERENCIAS

- Arias, S. (2011). La construcción de la identidad personal en las prácticas laborales: una propuesta metodológica. *Universidad de Sevilla*. Tesis fin de Máster no publicada.
- Cardona, P., Gallifa, A., Comillas, I., Rey, C., Amoroso, G., Mantovani, P., Fonseca Pires, J. A. y Pereira, E. (2007). *La cultura empresarial: estudio empírico en empresas españolas y portuguesas*. Navarra: IESE Universidad de Navarra.
- Ellemers, N., Kortekaas, P. y Ouwerkerk J.W. (1999). Self-categorization, commitment to the groups and group self-esteem as related but distinct aspects of social identity. *European Journal of Social Psychology*, 29, 371-389.
- Gelfand, M.J., Erez, M. y Aycan, Z. (2007). Cross-cultural organizational behavior. *Annual review of Psychology*, 58, 479-514.
- Hakanen, J.J., Bakker, A.B. y Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Liu, X.S. y Ramsey, J. (2008). Teacher's job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-up Survey in the United States for 2000- 2001. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1173-1184.
- Ma, X. y MacMillan R.B. (1999). Influences of Workplace Conditions on Teachers' Job Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93 (1), 39-47
- Palací, F.J. y Peiró, J.M. (1995). *La incorporación a la empresa*. Valencia: Promolibro.
- Postholm, M.B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational Research*, 54 (4), 405-429.
- Schneider, B. Ehrhart, M.G. y Macey W.H. (2013). Organizational Climate and Culture. *Annual review of Psychology*, 64, 361-388.
- Smith, P. C., Kendall, L. y Hulin, C. L. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement: A strategy for the study of attitudes*. Chicago: Rand McNally.
- Topa, G., Fernández, I., y Palací, F. J. (2006). Identidad social, burnout y satisfacción laboral: estudio empírico basado en el modelo de categorización del yo. *Revista de Psicología Social*, 21 (2), 115-126
- Van Dick, R. y Wagner, U. (2002). Social identification among school teachers: Dimensions, foci, and correlates. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11 (2), 129-149.

Actividad conjunta y andamiaje en tutorías de análisis de la propia práctica docente realizada por estudiantes de prácticum

Rosa Colomina
Tatiana López

ISSN 1699-437X | Año 2015, Volumen 11, Número 2 (Abril)

Resumen: El presente estudio se aborda desde una perspectiva sociocultural y tiene por finalidad última comprender los procesos de andamiaje que proporcionan los tutores de prácticum al aprendizaje de los estudiantes en el análisis de su propia práctica docente. El objetivo específico del trabajo es estudiar la estructura de la actividad conjunta construida entre el tutor y el estudiante de prácticum en dos tipos de situaciones, considerando que ello resulta clave para estudiar el andamiaje. Las opciones metodológicas se sitúan en el paradigma interpretativo y el estudio de caso. Las participantes son una tutora de la facultad y tres estudiantes que cursan la asignatura de prácticum. Las situaciones objeto de observación y análisis son siete tutorías grupales y diez tutorías individuales. Los datos se han analizado tomando como referencia el modelo de análisis de la interactividad (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992) para identificar la estructura de la interacción, y son también interpretados con el modelo ALACT sobre la secuencia cíclica del proceso de análisis de la práctica docente (Korthagen, 2001). Los resultados preliminares señalan diferencias en la estructura de la actividad entre tutora y estudiantes en ambos tipos de situaciones.

Palabras clave: Actividad conjunta - análisis de la práctica docente - andamiaje - ayuda educativa - prácticum

Abstract: This study, from a sociocultural perspective, aims at understanding the scaffolding processes that university tutors provide preservice teachers during their practicum in the analysis of the their own teaching practices. Its specific goal is to study the structure of the joint activity built between the tutor and the pre-service teacher in two types of situations oriented to the analysis of the pre-service teacher's own performance, considering that this is crucial for the study of scaffolding. Methodologically, it was opted for a case study within an interpretive paradigm. The participants are one university tutor and three pre-service teachers in their practicum. The situations under observation and analysis are seven group tutorials and ten individual tutorials. The data are analysed taking as reference the interactivity model proposed by Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, (1992), in order to identify the structure of the interaction, as well as the ALACT Model (Korthagen, 2001) on the cyclic sequence of the process of analysing teaching practice. Preliminary results point to differences in the structure of the activity between the tutor and the pre-service teachers in both types of situations.

Keywords: Analysis of teaching practice - educational support - joint activity - practicum - scaffolding

Sobre las autoras y contacto

Rosa Colomina
Tatiana López
Universitat de Barcelona
correo-e: rosacolomina@ub.edu
correo-e: tatianalopez.docente@gmail.com

Cita del artículo

Colomina, R. y López, T. (2015). Actividad conjunta y andamiaje en tutorías de análisis de la propia práctica docente realizada por estudiantes de prácticum. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 79-86.
http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf
<http://www.uam.es/ptcedh>

Notas

Los resultados presentados en este estudio se sitúan en el marco de la elaboración de la tesis doctoral financiada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica –CONICYT PAI/ INDUSTRIA 72120398. Agradecemos la colaboración de las tutoras y estudiantes de prácticum de la Universidad de Concepción, Chile.

INTRODUCCIÓN

La finalidad del estudio es contribuir a una mejor comprensión de los procesos de ayuda que otorgan los tutores de la facultad para apoyar el análisis sobre la propia práctica de las estudiantes durante el periodo de prácticum de maestro de educación infantil. Específicamente, se desea identificar y analizar la estructura de la actividad conjunta construida entre tutora y estudiantes de prácticum en tutorías grupales e individuales en las que se analiza la propia práctica del estudiante. Asimismo, se pretende analizar la evolución de la actividad conjunta en ambos tipos de tutorías y obtener indicadores sobre cómo se produce el andamiaje en estas situaciones.

Los principales referentes teóricos que argumentan el estudio se basan en la perspectiva socio-constructivista; específicamente, se apoya en trabajos sobre la necesidad de prestar ayudas al aprendizaje de los maestros para progresar en el análisis de su propia práctica, relacionando dicho aprendizaje con un proceso de reflexión apoyado por la interacción con el tutor a lo largo de las sesiones de tutoría (Korthagen, 2001; Tripp y Rich, 2012).

Por una parte, el estudio asume la enseñanza en términos de ayudas ajustadas prestadas a la actividad constructiva del alumno, y considera necesario analizar la actividad conjunta de los participantes para estudiar la influencia educativa, específicamente el proceso de traspaso de control (Coll, Onrubia y Mauri, 2008).

METODOLOGÍA

Con una aproximación metodológica de naturaleza cualitativa y dentro del paradigma interpretativo (Erickson, 1989), el estudio utiliza el análisis de casos (Stake, 2010). Los participantes son una tutora (T) y tres alumnas (E1, E2, E3) de la asignatura de prácticum de Maestro de educación infantil, de la facultad de Educación de la Universidad de Concepción (Chile). Durante el prácticum las estudiantes asisten diariamente al centro escolar (5 horas diarias) y paralelamente, con una frecuencia quincenal, asisten a sesiones de tutoría en la facultad.

Las situaciones objeto de observación y análisis corresponden a dos tipos de sesiones de tutorías que tienen como objetivo común analizar la propia práctica de la estudiante. Un primer tipo de sesiones, es una tutoría grupal, en la que se realiza el análisis conjunto de una sesión de la práctica docente (registrada en vídeo) realizada por el estudiante que es comentada con la participación de los compañeros. El segundo tipo de sesiones, es una tutoría individual, en la que la tutora valora una sesión de práctica docente de la estudiante observada directamente por ella en el centro escolar.

El procedimiento de recogida de datos toma como unidad temporal todo el período de prácticum, se registraron en vídeo un total de 17 sesiones correspondientes a siete tutorías grupales (2 de E1, 2 de E2 y 3 de E3) y diez tutorías individuales (3 de E1, 3 de E2, y 4 de E3).

El análisis de los datos se basa en el modelo de análisis de la interactividad (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera; 1992) utilizado para identificar la estructura de la interacción de la actividad conjunta de los participantes. La unidad de análisis de la estructura de la interactividad es el Segmento de Interactividad (SI). Los SI son formas específicas de organización de la actividad conjunta, caracterizadas por una determinada estructura de participación (Erickson, 1982), que regula, en una situación de actividad conjunta, los derechos y obligaciones de los participantes; permitiendo identificar actuaciones predominantes que incluyen lo que dicen y hacen los participantes en relación con el contenido o tarea que les ocupa.

Los criterios esenciales que permiten identificar los SI son: unidad temática o de contenido (aquello de lo cual se habla) y el patrón de comportamiento o actuaciones predominantes, por lo que cada vez que se produce un cambio sustancial en uno u otro de estos dos aspectos –o en ambos-, se inicia un nuevo segmento.

Posteriormente se elaboraron mapas de interactividad de las sesiones, ofreciendo una visión de conjunto de las distintas formas de organización de la actividad que aparecen de su distribución temporal y de su evolución.

Finalmente, para interpretar el proceso de análisis de la práctica se ha utilizado el modelo ALACT, con la finalidad de articular los segmentos identificados con la secuencia cíclica que según Korthagen (2001) guía dicho proceso de análisis.

RESULTADOS

Tutorías grupales: Análisis de vídeos sobre la propia práctica

A continuación se presentan las tipologías de segmentos identificados en ambas sesiones de tutoría y una breve descripción de los mismos (Tabla 1 y Tabla 2).

Tabla 1: Listado de los segmentos identificados en la tutoría grupal

Código	Tipo de segmento	Finalidad formativa principal de los segmentos de interactividad:
1	Preparación y organización de la sesión	Crear las condiciones para dar inicio a la sesión explicitando el objetivo de la misma, preparando el montaje técnico del video a analizar.
2	Contextualización de la práctica objeto de análisis	Comunicar y compartir la planificación curricular de la práctica docente.
3	Visualización conjunta de la práctica objeto de análisis	Visualizar conjuntamente el clip de la práctica docente.
4	Describir aspectos esenciales de la práctica docente objeto de análisis	Asegurar entre los participantes el grado de comprensión y profundidad de la práctica docente, yendo más allá de las actuaciones observadas.
5	Revisión de la práctica docente objeto de análisis, por parte de la estudiante	Compartir la referencia para asegurar lo que se realizó con la finalidad de cotejar el equilibrio/coherencia entre lo previsto y lo que realmente sucedió.
6	Revisión y reformulación de la práctica docente objeto de análisis, por parte de las compañeras	Valorar el proceso de enseñanza aprendizaje visualizado, posteriormente las compañeras expresan propuestas de cambios a la intervención docente observada.
7	Revisión y Reformulación de la práctica docente objeto de análisis, por parte de la tutora	Revisar conjunta y detalladamente la práctica permitiendo a la estudiante a reflexionar y ser consciente de su actuación. Identificar errores y aspectos esenciales que deben ser mejorados, proponiendo nuevas alternativas de acción que le ayuden a replantear u orientar su gestión pedagógica.
8	Cierre de la tutoría	Concluir o recapitular aspectos esenciales a partir de los cuales se han construido y re-construido significados a lo largo de la sesión. Presenta tres configuraciones: contenido educativo; gestión académica u organizativa; contenido y gestión.

La Figura 1 presenta la organización de la actividad conjunta de cada una de las tutorías grupales analizadas en los mapas de interactividad de cada pareja (T_E1; T_E2; T_E3).

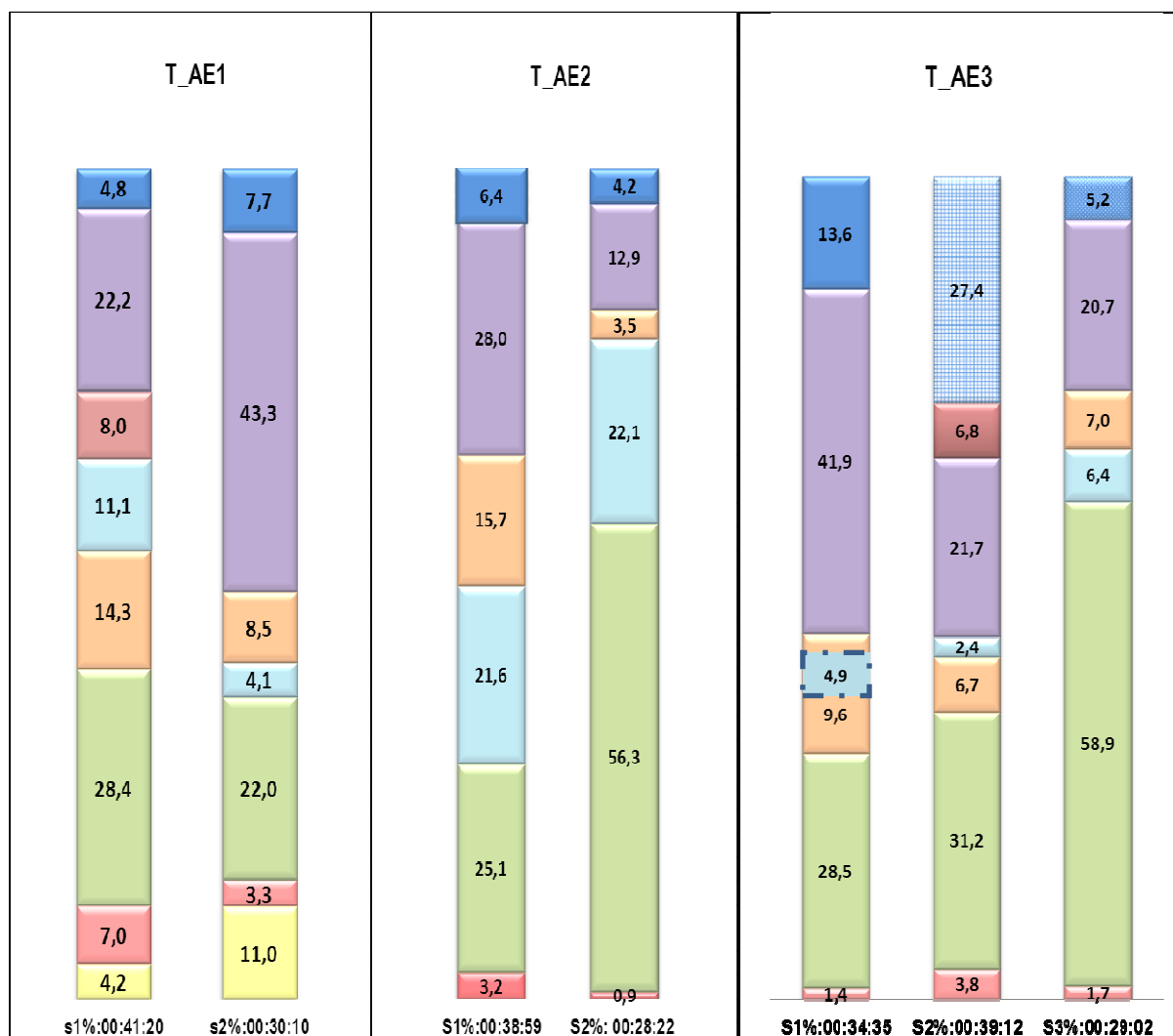


Figura 1: Mapa de interactividad de cada pareja

La evolución de la actividad conjunta desarrollada con las estudiantes E1 y E2 muestra estabilidad en el orden y en el número parecido de segmentos en ambas sesiones. Por el contrario, la estructura de la actividad conjunta en E3, es más inestable: se visualizan segmentos encajados (representados con líneas continuas en la S: 1), y el segmento de cierre se orienta a finalidades diferentes.

Existen ciertas diferencias del trabajo conjunto realizado por la tutora con cada estudiante que pueden interpretarse como indicadores de ajuste de la ayuda. El caso de E1, por ejemplo, el ajuste de la ayuda se concreta en un mayor apoyo de la tutora para ir más allá de la revisión y poder reformular su práctica y plantear nuevas acciones de modo más complejo del inicialmente previsto, puesto que la estudiante progresa muy rápidamente. O en el caso de E3, se necesita más apoyo para conseguir los objetivos marcados, lo que se refleja en mayor cantidad de ayuda (1 sesión más) o de ayudas más específicas mediante traspaso del control (mayor tiempo de descripción y revisión de su práctica).

Tutorías Individuales: Reflexión sobre la propia práctica

La tabla 2 muestra la tipología de segmentos de interactividad en las tutorías individuales.

Tabla 2: Listado de los segmentos identificados en la tutoría

Código	Tipo de segmento	Finalidad formativa principal de los segmentos de interactividad:
1	Inicio de la tutoría	Preparar la sesión de reflexión conjunta explicitando el objetivo de la sesión.
2	Síntesis del progreso observado en la sesión anterior	Recordar la evaluación realizada en la sesión anterior, retomando aquellos puntos claves de los evaluados verbalizando el progreso del aprendizaje de la estudiante.
3	Contextualización curricular de la práctica observada	Compartir la referencia (el aprendizaje que la estudiante deseaba desarrollar) de la experiencia que la tutora observó.
4	Revisar la práctica analizada por parte de la propia estudiante	Estudiante valora y autoevalúa su desempeño pedagógico en el momento que fue visitada por la tutora.
5	Revisar la práctica analizada por parte de la tutora	Establecer un mínimo nivel de intersubjetividad entre los participantes identificando un conjunto de significados compartidos en relación a las actuaciones pedagógicas realizadas y los elementos curriculares presentes en la práctica observada.
6	Valorar y proponer cambios en la práctica analizada por parte de la tutora	Dos propósitos. Primero, realizar un comentario (focalizado en aspectos positivos- negativos; generales y específicos) de la práctica observada. Segundo, plantear un análisis más específico que contempla la estructura interna de la experiencia pedagógica, la organización del tiempo, del espacio y el rol profesional. A partir de estos elementos la tutora propone o demanda a la estudiante buscar nuevos cursos de acción para la mejora de la práctica pedagógica.
7	Establecer metas relacionadas con la futura actuación de la estudiante: en su intervención en el prácticum/ desempeño como docente	Doble propósito; por un lado explicitar las expectativas en relación al desempeño pedagógico e implementación curricular esperada. Y por otro, proyectar la actuación pedagógica realizada por la estudiante al desarrollo profesional en el mundo laboral.
8	Informar sobre la valoración de la práctica analizada por parte de la educadora guía	Informar a la estudiante sobre la valoración de su desempeño pedagógico tomando como referencia la información otorgada por la educadora guía.
9	Cumplimentar la pauta de evaluación para calificar la práctica analizada	Calificar el desarrollo de la práctica pedagógica observada en el acompañamiento que realiza la tutora al aula infantil y fijar acuerdos para evaluaciones futuras.
10	Cumplimentar la pauta de evaluación para formalizar el análisis de la estudiante sobre su propia práctica	Calificar el desempeño de la estudiante registrando su calificación en la pauta de evaluación.
11	Cumplimentar pauta para sintetizar acuerdos sobre fortalezas y debilidades	Registrar en la pauta de evaluación las fortalezas y debilidades comentadas a partir de la práctica observada.
12	Cierre de la tutoría	Dar término a la sesión.

En la siguiente página, la Figura 2 presenta los mapas de interactividad que describen la organización de la actividad conjunta de cada pareja en las tutorías individuales (T_E1; T_E2 T_E3).

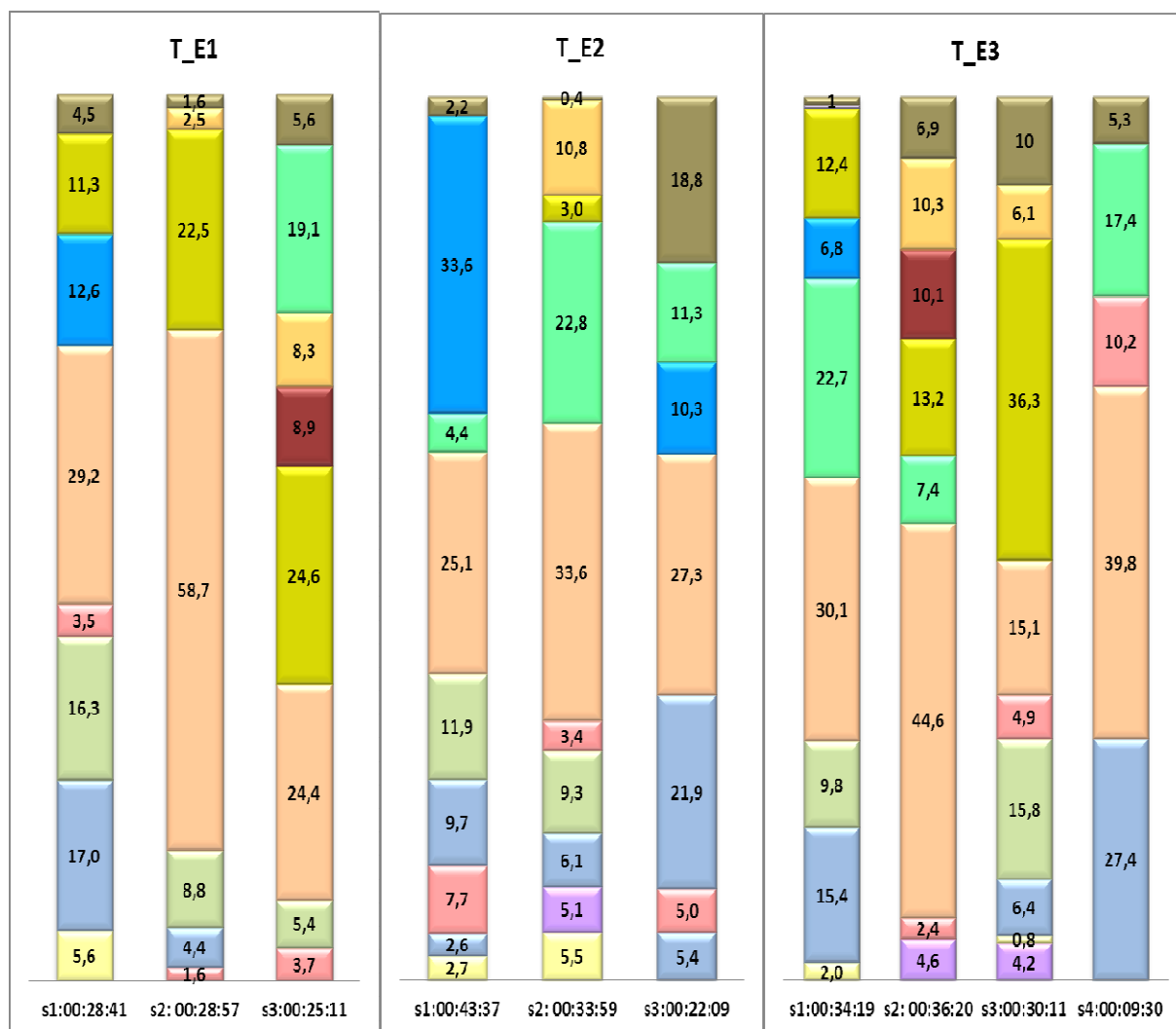


Figura 2: Mapa de interactividad de cada pareja en las tutorías individuales

La evolución de la actividad conjunta desarrollada con E1 muestra estabilidad en el orden y un número parecido de segmentos en las sesiones. Por el contrario, E2 es más inestable: en cada sesión la cantidad de segmentos varía (S1: ocho segmentos; S2: diez y S3: seis). Esta misma inestabilidad se visualiza con E3, que presenta tres sesiones similares y una muy diferente (S1 y S2: ocho segmentos; S3: nueve y S4: 5).

Como en las tutorías grupales también aquí existen ciertas diferencias del trabajo conjunto realizado por la tutora con cada estudiante que pueden interpretarse como indicadores de ajuste de la ayuda: por ejemplo, con E1 en la última sesión aparece el segmento en que la tutora relaciona la práctica pedagógica de la estudiante con su futuro desempeño profesional, yendo más allá de establecer relaciones para mejorar sus competencias en el prácticum actual (que mantiene con las otras dos estudiantes E2 y E3). Además, a medida que evoluciona el trabajo conjunto la tutora permite a la estudiante una mayor autonomía en el análisis de su práctica, con el desvanecimiento del segmento en que la tutora revisa la práctica. O por ejemplo, en el caso de E3 que necesita más apoyo para conseguir los objetivos, de nuevo aparece mayor cantidad de ayuda (1 sesión de tutoría individual más), y ayudas más específicas como al inicio de la sesión (S: 2 y S: 3) en que la tutora retoma los aspectos claves de la sesión anterior o en la última sesión en la que la tutora andamia el análisis de la práctica (otorgando un mayor porcentaje de tiempo cuando la estudiante revisa su práctica).

Un tercer núcleo de resultados destaca cambios en la evolución del análisis de la práctica en cada tipo de tutoría y con cada pareja. Las diferencias específicas interpretadas como ajuste de la ayuda a cada una de las estudiantes se refieren a: el aumento de la cantidad de sesiones (p.e: E3 necesita 1 tutoría más de cada tipo); identificación de segmentos específicos que responden a la necesidad de la estudiante (p.e: S1 de síntesis del

progreso para E2 y E3); o cambios en la ubicación temporal de los segmentos y el aumento o desaparición de los mismos.

Por otra parte se pueden establecer algunas relaciones entre la estructura la actividad conjunta y las fases del modelo ALACT (Korthagen, 2001). Los segmentos identificados en ambos tipos de tutorías se organizan sobre una actuación pedagógica con sentido para el estudiante (fase de acción); en ambos tipos de sesiones se revisan aspectos específicos de la actuación pedagógica (fase de revisión de la acción); se sintetizan las acciones realizadas identificando errores (fase de concienciación de aspectos esenciales); se formulan alternativas de acción que permitan replantear la práctica u orientar la gestión pedagógica (fase de métodos alternativos de acción); y finalmente, existen segmentos que tienen por finalidad asegurar el acuerdo de la tutora con la estudiante sobre cambios concretos a implementar en sus futuras intervenciones docentes (fase de ensayo).

CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

Los resultados preliminares sobre la actividad conjunta y los ajustes de la ayuda en relación con el traspaso del control en los diferentes casos estudiados han mostrado diferencias en función del proceso seguido por cada estudiante de prácticum. Estos resultados son coherentes con el andamiaje como orientación y apoyo temporal que otorga el tutor al aprendiz, que se aumenta o se retira en respuesta al desarrollo de la competencia y a las particularidades de los aprendices de maestro de manera contingente (Engin; 2012; Van de Pol, Volman y Beishuizen, 2011).

Los segmentos identificados en ambas tutorías pueden clasificarse según su orientación prioritaria a la *Gestión de la sesión*, incluyendo segmentos organizativos y contextuales; al *Análisis de la propia práctica*, incluyendo segmentos dirigidos a asegurar puntos clave, describir y revisar actuaciones específicas y segmentos que proponen cambios para la mejora de la práctica; y por último, segmentos vinculados a la *Finalidad instruccional específica de cada tipo de tutoría*, una situación de enseñanza y aprendizaje y una situación de evaluación de la práctica observada en el aula por la tutora, respectivamente.

En ambos tipos de tutorías los segmentos de análisis de la propia práctica muestran una estructura nuclear estable. En las tutorías grupales, la estructura es: a) compartir la referencia, b) revisar aspectos específicos, identificar error, y c) buscar alternativas de acción con el fin de reconstruir significados sobre la práctica. En las tutorías individuales, la estructura es: a) revisar la práctica, b) orientar nuevos cursos de acción, motivar la actuación pedagógica, y c) reconstruir el sentido del proceso de enseñanza–aprendizaje. Ambas estructuras coinciden con los postulados de Sherin y Van Es (2005) en la cual el estudiante toma una posición reflexiva en el análisis de su práctica, que incluye “describir”, “evaluar” e “interpretar”, y al mismo tiempo, el tutor va ajustando los apoyos que necesita el estudiante en este proceso.

REFERENCIAS

- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M^aJ. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y aprendizaje*, 59-60, 189- 232.
- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346,33-70.
- Engin, M. (2012). Questioning to scaffold: an exploration of questions in pre-service teacher training feedback sessions. *European Journal of Teacher Education*, 36:1, 39-54.
- Erickson, F. (1982). Classroom discourse as improvisation: relationships between task structures and social participation structure. En L. Ch. Wilkinson (comp.) *Communicating in the classroom* (pp. 153-181). Nueva York: Academic Press.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp.195-301). Barcelona: Paidós.

- Korthagen, F. A. (2001). *Linking Practice and Theory. The pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahawah, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- Tripp, T. y Rich. P. (2012). The influence of video analysis on the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 28, 728- 739.
- Sherin, MG., y van Es, EA. (2005). Using video to support teachers' ability to notice classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(3), 475–491.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Van de Pol, J., Volman, M. y Beishuizen, J. (2011). Patterns of contingent teaching in teacher student interaction. *Learning and Instruction*, 21, 46-57.

Papeles de Trabajo
sobre Cultura, Educación
y Desarrollo Humano

ptcedh

www.uam.es/ptcedh
Universidad Autónoma de Madrid

El estudio de la competencia cultural ante la diversidad en los profesionales de educación. Un análisis de contenido de las interacciones en un grupo focal

Rosario Cubero
Mercedes Cubero
Marta Gómez

ISSN 1699-437X | Año 2015, Volumen 11, Número 2 (Abril)

Resumen: El objetivo fundamental de este trabajo es identificar y analizar las creencias y actitudes del profesorado de un centro de Educación Primaria, considerado como ejemplo de buenas prácticas ante poblaciones culturalmente diversas, sobre competencias culturales necesarias para que un profesional de la educación tenga las atribuciones necesarias para el trabajo con comunidades diversas. Tales intereses se abordarán a través de una metodología narrativa que evidencia las creencias y actitudes explicitadas a lo largo del debate en un grupo focal. Como resultados se presentarán las competencias descritas por los profesionales mediante el análisis de contenido del discurso. Comprobaremos, así, que estas competencias reflejan un modelo de escuela inclusiva, que se adapta a las necesidades de los alumnos y alumnas, tratando de integrar sus características en el día a día del centro. De acuerdo con nuestros resultados, además podemos identificar principalmente dos de las cuatro tipos de docentes a los que aludía Essomba (2006): los centrados en las competencias personales y los centrados en el crecimiento socioafectivo.

Palabras clave: Competencia cultural – profesorado – atención a la diversidad – grupo focales – análisis de contenido

Abstract: The main objective of this work is to identify and analyze the beliefs and attitudes of teachers in a primary education center, which is considered as an example of good practices with culturally diverse populations, on cultural skills necessary for a professional on education in the work with diverse communities. Such concerns will be addressed through a narrative methodology which shows explicit beliefs and attitudes throughout the discussion in a focus group. As a result, we will show the competencies described by professionals through the content analysis of their discourse. We will conclude that these competencies reflect a model of inclusive school that adapts to the needs of the students, trying to integrate its features in every day activity in the center. According to our results, we also identify two of the four main types of teachers described by Essomba (2006): those focusing on personal skills, and on the social and emotional growth.

Keywords: Cultural competence - teachers - attention to diversity - focus group - content analysis

Sobre las autoras y contacto

Rosario Cubero
Mercedes Cubero
Marta Gómez
Universidad de Sevilla
correo-e: rcubero@us.es
correo-e: cubero@us.es

Cita del artículo

Cubero, R., Cubero, M. y Gómez, M. (2015). El estudio de la competencia cultural ante la diversidad en los profesionales de educación. Un análisis de contenido de las interacciones en un grupo focal. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 87-92. http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

Agradecimientos: Este trabajo es parte de un proyecto más amplio financiado por el Plan Nacional de Investigación del Gobierno de España en la convocatoria de 2011 “*Competencia Cultural Comunitaria: Profesionales Competentes para Comunidades Diversas*” (ref. PSI2011-25554).

INTRODUCCIÓN

Como consecuencia a la variedad de culturas que conviven en las sociedades actuales, es fundamental dotar a los profesionales de una serie de competencias, ya sean habilidades, conocimientos o actitudes para funcionar eficazmente en una sociedad plural y democrática. La competencia cultural se manifiesta, por tanto, cuando los profesionales: (a) conocen y entienden las diferencias en las creencias y conductas de grupos culturales diversos; (b) reconocen, valoran y respetan las variaciones dentro de los grupos; (c) son capaces de ajustar sus prácticas y organizaciones para proveer intervenciones efectivas ante los requerimientos de las poblaciones culturalmente diversas (Albar, et al., 2010; Balcázar, Suárez-Balcázar, Willis y Alvarado, 2010; Dana y Allen, 2008; Koehn, 2006; Sue, Arredondo y McDavis, 2009).

La competencia cultural en educación implica un enfoque educativo de carácter inclusivo. En este sentido, un sistema educativo inclusivo (CEPAL, 2000) se asienta en la defensa de la diversidad como integrante indispensable y positivo para una educación integral y de calidad, y, por tanto, como un valor que enriquece a todos los que participan en él. Así mismo, se fundamenta en la defensa de la equidad y participación de todos. Por tanto, el objetivo de un sistema educativo inclusivo es garantizar que los alumnos sean aceptados en igualdad, se sientan acogidos y seguros, y sean apoyados tanto en el plano educativo como en el social. Todo ello nos lleva a pensar que la defensa de un modelo inclusivo implica la consideración de la educación como proceso que transforma y tiene proyecciones en la sociedad.

Dentro de este marco conceptual, Essomba (2006) investigó el discurso de los sectores de la comunidad educativa en el entorno de la diversidad y estableció *cuatro posicionamientos* sobre cómo tratar al alumnado inmigrante y en qué aspectos centrar su acción educativa. Así, describió el discurso de los docentes centrados o preocupados especialmente en:

- a) *Contenidos escolares.* Se concentran en equiparar el nivel de conocimientos de los inmigrantes con el del resto del alumnado. Les interesa conocer el currículo escolar de sus países de origen para prever lagunas de aprendizaje.
- b) *La metodología.* Se dedican a preparar adaptaciones curriculares y materiales de apoyo para la adaptación del alumnado inmigrante.
- c) *Las competencias personales.* Se preocupan del desarrollo de competencias transversales para la inclusión en el aula del alumnado inmigrante, así como en su contexto social. Se interesan por cómo se desenvuelven en un trabajo de equipo, o qué habilidades tienen para la expresión oral y/o escrita.
- d) *El crecimiento socioafectivo.* Trabajan en la inclusión social del alumnado inmigrante. Les preocupa el autoconcepto que desarrollen de sí mismos, fomentan actividades para incrementar su autoestima, y promueven actividades con todo el grupo de clase que persigan la cohesión y la cooperación. También trabajan con las familias.

EL ESTUDIO

Para abordar tales cuestiones diseñamos una investigación que pretendía identificar las creencias y actitudes del profesorado de un centro de Educación Primaria sobre competencias culturales necesarias para el trabajo en comunidades diversas. Dicho objetivo se concreta en:

- 1) Identificar dimensiones relevantes del constructo competencia cultural comunitaria referida a los profesionales de la educación.

2) Identificar las capacidades y aptitudes requeridas para la provisión de un servicio culturalmente competente en contextos de diversidad humana en un centro educativo.

MÉTODO

Participantes

Un grupo focal compuesto por cinco miembros del equipo directivo (Director, Secretaria, Educador Social, Responsable de biblioteca y coordinadora de 2º ciclo) de un centro de Educación Primaria ubicado en el barrio con más población inmigrante de Sevilla y que cuenta con alumnos/as de 32 nacionalidades.

La selección de los profesionales corresponde con lo que Goetz y LeCompte (1988) denominan selección basada en criterios, y Patton (1990) como muestreo intencionado. Es decir, se buscó un centro de reconocido prestigio en la atención a la diversidad y, entre sus trabajadores, se seleccionaron participantes voluntarios con un mínimo de 20 años de experiencia.

Instrumentos

Se administró un folio al grupo focal en el que aparecía el siguiente texto, que se les leía en voz alta:

Imagina que llega a tu centro un/a nuevo/ profesor/a. En esta situación queremos que penséis sobre:

- *¿Qué creéis que necesitaría saber esta persona para ser un buen profesional, para ser competente ante la diversidad cultural?*
- *Concretar la máxima o idea principal sobre lo que debería saber o hacer con relación a:*
 - o *Los/as niños/as*
 - o *Los padres y las madres*
 - o *Sus compañeros/as*
 - o *El centro*
 - o *El barrio*

Al lado de cada uno de estos cinco planos de intervención aparecía una foto que servía de referencia sobre el ámbito del cual debían debatir.

Procedimiento

Éste se secuenció en los siguientes momentos y fases:

1. Recogida de datos mediante el grupo focal.
2. Transcripción íntegra del debate del grupo focal.
3. Análisis de contenido del discurso:
 - a) Fragmentación del texto en ideas o temas (unidades de significado).
 - b) Codificación y categorización.
 - c) Revisión del sistema de categorización. Proceso de ida y vuelta del sistema al texto, y viceversa.
 - d) Definición de un conjunto de categorías de las capacidades y aptitudes que el profesorado considera necesarias para el trabajo con diversidad cultural.

El procedimiento de análisis descrito tiene como objetivo alcanzar la fiabilidad a través de la búsqueda del consenso a partir de la verificación grupal de los análisis realizados individualmente (Cohen y Crabtree, 2008).

RESULTADOS

El análisis de contenido del discurso se presenta en la tabla 1 de creencias y actitudes sobre lo que docentes, de un centro ejemplo de buenas prácticas con poblaciones culturalmente diversas, consideran que es un profesional competente culturalmente en comunidades diversas.

Tabla 1: Creencias y actitudes sobre lo que significa ser competente culturalmente en comunidades diversas

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
A.1. la necesidad de conocer el barrio	1.1. Entorno
	1.2. Familias
A.2. cómo es el barrio	2.1. Es igual que otros barrios
	2.2. Es peligroso
A.3. la población inmigrante del barrio	3.1. No se mezclan entre culturas
	3.2. Inmigración justificada por razones de pobreza
B.4. la existencia de una cultura de centro	4.1. Facilitación de la comunicación
	4.2. Función frente estructura (incluye la flexibilidad en la gestión)
	4.3. Función social
	4.4. Facilitación del trabajo de otros profesionales
	4.5. Estabilidad (movilidad)
	4.6. Implicación afectiva
	4.7. Cultura del centro frente (supera) al individuo
	4.8. Bajo absentismo
B.5. recursos específicos del centro	5.1. Atención a la diversidad lingüística
	5.2. Medidas informales de integración a lo largo de todo el curso
C.6. los profesores que se incorporan o trabajan en el centro	6.1 Buena disposición
	6.2 Actitudes sorpresa ante actuaciones y rutinas diferentes:
	6.3 Percepción de dificultad:
	6.4 Sentimientos de ansiedad
	6.5 Prácticas que favorecen el cambio positivo en las creencias
C.7. los profesores actuales de él	7.1. Percepción positiva de la diversidad étnica
	7.2 Sentimiento de utilidad
	7.3 Cambio actitudinal respecto a los estereotipos
C.8. la actuación del profesorado por la condición de diversidad cultural	8.1. No diferencial
	8.2. Diferenciales por diversidad cultural
	8.3. Diferencias por condición de pobreza
C.9. normalización)	9.1. dificultades para explicitar los comportamientos ante diversidad
D.10. características específicas del alumnado inmigrante	10.1. Movilidad
	10.2. Idioma
	10.3. Diversidad étnica
D.11. consecuencias de las características del alumnado	11.1. Incorporación de elementos de la cultura a la docencia
	11.2. Problemática asociada a una incorporación tardía
	11.3. Problemática asociada al bajo nivel educativo
	11.4. Problemática asociada al idioma
	11.5. La diversidad étnica no genera consecuencias
E.12. características específicas de las familias	12.1. Baja implicación en el centro por alta carga laboral
	12.2. Alta implicación del AMPA
	12.3. Buena disposición
	12.4. Necesidad de apoyo

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las creencias sobre las competencias necesarias para ser un profesional competente ante la diversidad, señaladas por los profesionales analizados, reflejan un modelo de escuela inclusiva y que se adapta a las necesidades de los alumnos y alumnas, tratando de integrar sus características en el día a día del centro. Así, a

lo largo del debate en el grupo focal encontramos múltiples afirmaciones referidas a cómo el sistema educativo debe garantizar que los alumnos:

1. Sean aceptados en igualdad
 - a) Crean que el profesorado no debe tener una actuación diferencial con los inmigrantes por su condición de diversidad cultural (C.8.1.).
 - b) Pero sí una actuación diferencial por su condición de pobreza (C.8.3).
 - c) No creen que la diversidad étnica de sus alumnos deba generar cambios en el aula (D.11.5)
2. Se sientan acogidos y seguros:
 - a) La cultura de centro supone una implicación afectiva de todos los profesionales (B.4.6).
 - b) Los recursos específicos del centro implican medidas informales de integración y acogida a lo largo de todo el curso (B.5.2).
3. Sean apoyados tanto en el plano educativo como en el social.
 - a) El centro cuenta con recursos específicos para atender a la diversidad lingüística (B.5.1).
 - b) Se incorporan elementos de las culturas de procedencia de los/as alumnos/as a la docencia (D.11.1).
 - c) La cultura de centro asume una función social de éste, convirtiéndose en centro cívico para el barrio (B.4.3.).
 - d) Se facilita el trabajo de otros profesionales colaboradores (B.4.4.)
 - e) Se prima la función frente a la estructura (B.4.2).

Además, de acuerdo con nuestros resultados, podemos identificar principalmente dos de las cuatro actitudes que formulaba Essomba (2006) sobre cómo tratar al alumnado inmigrante y en qué aspectos centrar su acción educativa:

- a) *Docentes centrados en las competencias personales* (C.7.3.). Se centran en el desarrollo de competencias transversales para su inclusión en el aula (B.5.2.) y en su contexto social. (B.4.2., B.4.3.). Se preocupan por cómo se desenvuelven en un trabajo de equipo, o qué habilidades tienen para la expresión oral y/o escrita (B.5.1.).
- b) *Docentes centrados en el crecimiento socioafectivo* (B.4.6.). Se centran en su inclusión social (B.4.3.). Les preocupa el autoconcepto que desarrollen de sí mismos, fomentan actividades para incrementar su autoestima y promueven actividades con todo el grupo de clase que persigan la cohesión y la cooperación. También trabajan con las familias (B.4.3. y E.12.4.).

Estas competencias juegan un papel vital a la hora de tratar con alumnos y padres inmigrantes, que más que “educación teórica” necesitan apoyo afectivo, comprensión y respeto para sentirse cómodos y aceptados, y a partir de ahí trabajar los demás conocimientos.

Por otra parte, el hecho de que se centren en los dos tipos de competencias anteriores no significa que no den importancia a las otras dos: los contenidos escolares y la metodología. Se prioriza el bienestar personal y afectivo, pero el objetivo es que al sentirse bien los alumnos sea posible desarrollar el currículo de la forma más ajustada posible a la planificación realizada.

El profesorado trata que los alumnos y alumnas aprendan lo mejor y máximo posible a través, eso sí, de una metodología adaptada a las características del alumnado, como vemos en la función frente a la estructura (B.4.2) y los recursos específicos del centro (B.5.1. y B.5.2.). También se observa cómo se adaptan las características de los alumnos al currículo escolar (incorporación de elementos de la cultura a la docencia, D.11.1 y D.11.2).

REFERENCIAS

- Albar Marín, M. J. et al. (2010). Contribuciones de la Psicología de la Liberación a la Integración de la Población Inmigrante. *Intervención Psicosocial*, 19, 3, 223-234.
- Balcazar, F. E., Suarez-Balcazar, Y., Willis, C. y Alvarado, F. (2010). Cultural competence: A review of conceptual frameworks. En F. Balcazar, Y. Suarez-Balcazar, T. Taylor-Ritzler, y C. Keys (Eds.), *Race, culture, and disability: Rehabilitation science and practice* (pp. 281-305). Boston: Jones & Bartlett.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2000). *Equidad, Desarrollo y Ciudadanía*. Publicación de las Naciones Unidas.
- Cohen, D. J. y Crabtree B. (2008). Evaluative Criteria for Qualitative Research in Health Care: Controversies and Recommendations. *Annals of Family Medicine* 6(4): 331–339.
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., de la Mata, M., Ignacio, M.J. y Prados, M. M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de educación*, 346, 71-104.
- Dana, R.H. y Allen, J. (2008). *Cultural Competency Training in a Global Society*. Nueva York: Springer.
- Essomba, M. A. (2006). Liderar escuelas interculturales e inclusivas: Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración. Barcelona: Grao.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Koehn, P. H. (2006). Globalization, migration health, and educational preparation for transnational medical encounters. *Globalization and Health*, 2(2), 1-16.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Sue, D. W., Arredondo, P. y McDavis, R. (2009). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling and Development*, 70 (2), 477-486.

Papeles de Trabajo
sobre Cultura, Educación
y Desarrollo Humano

ptcedh

www.uam.es/ptcedh
Universidad Autónoma de Madrid

El desarrollo de las competencias emocionales en la educación infantil: una mirada fenomenológica a la formación de las profesoras

Mar de la Cueva
Ignacio Montero

ISSN 1699-437X | Año 2015, Volumen 11, Número 2 (Abril)

Resumen: En las últimas décadas se ha producido un aumento en el número de trabajos sobre emociones y educación. Se hace necesario estudiar la naturaleza emocional de la enseñanza y su impacto en el desarrollo social y afectivo de los niños. Llevamos a cabo un estudio cualitativo fenomenológico descriptivo para comprender cómo las profesoras describen e interpretan los procesos emocionales presentes en el día a día de sus aulas. Para ello hemos realizado entrevistas en profundidad a 17 profesoras de Educación Infantil de tres centros públicos de la Comunidad de Madrid. Un análisis de los resultados por aproximaciones temáticas nos ha permitido constatar que en lo que a su formación respecta las profesoras consideran que la formación inicial no les preparó para hacer frente a los retos emocionales que supone dedicarse a la enseñanza. Afirman haber aprendido lo que saben de diversas fuentes y experiencias, especialmente trabajando con otros. Las profesoras remarcan que es complicado porque son aprendizajes que tienen que ver con uno. Piden formación al respecto y explican cómo ellas mismas están organizando seminarios para abordar estas cuestiones.

Palabras clave: Competencias emocionales - educación infantil - discursos de las profesoras - enfoque sociocultural - formación docente

Abstract: In the last decades the amount of works around emotions and education has been widely increased. It becomes necessary to understand the emotional nature of teaching and how it affects to children's social and emotional development. We carried out a descriptive-phenomenological study in order to understand how teachers interpret and describe the emotional processes involved in the everyday activity at their classrooms. We interviewed in deep 17 preschool teachers, from three different Public Schools at Madrid area. By analyzing the interviews with thematic constant comparisons we have found that teachers consider their initial training insufficient to face the emotional labor in their classrooms. They are aware that their learning about this issue comes from different sources mostly by sharing with colleagues at the same time that they realize the strong difficulty of the process given the fact that learning about emotion implies learning about themselves. They ask for more professional training and describe some initiatives on that.

Keywords: Emotional competencies - preeschool - teacher's discourse - sociocultural approach - training

Sobre los autores y contacto

Mar de la Cueva
Ignacio Montero
Universidad Autónoma de Madrid
correo-e: mar.cueva@uam.es
correo-e: nacho.montero@uam.es

Cita del artículo

De la Cueva, M. y Montero, I. (2015). El desarrollo de las competencias emocionales en la educación infantil: una mirada fenomenológica a la formación de las profesoras. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 93-98. http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

Agradecimientos: Los autores agradecen a César Coll y Ana Usabiaga sus comentarios sobre algunas contradicciones de nuestra propuesta de perspectiva émica, contradicciones que hemos tratado de subsanar en esta versión escrita.

Notas

Esta investigación está financiada con una beca del programa de Formación de Profesorado Universitario del Ministerio de Educación (Orden EDU/61/2011).

INTRODUCCIÓN

En los últimos hemos asistido a una recuperación del interés por los procesos socio-emocionales dentro de la Psicología y la Educación. Este nuevo énfasis tiene, al menos, dos implicaciones. Supone, por un lado, la necesidad de investigar el papel de la escuela en el desarrollo socio-emocional de los niños (Denham, 2007; Riquelme y Montero, 2013; Stefan, 2008). Y, por otro, requiere considerar los procesos socio-emocionales de los profesores (Paniagua y Palacios, 2008; Unterbrink et al, 2010).

Es complejo estudiar los procesos de profesores y niños al mismo tiempo (Denham, 2007), probablemente porque esos procesos pueden ser diferentes y las perspectivas teóricas desde las que se abordan muy variables (Langlois, 2004; Gross y Thompson, 2007). Aunque hemos asistido al “boom” de la Inteligencia Emocional, consideramos que además de sus discutibles fundamentos su aplicación en educación está siendo muy tecnológica y poco naturalista (I. León et al, 2008).

Se hace necesario desarrollar una perspectiva teórica integradora que incluya los procesos emocionales y pensamos que el marco de la Psicología socio-cultural tiene el potencial necesario. Recientemente se han hecho algunas propuestas que abordan los procesos motivacionales y emocionales desde el enfoque sociocultural, aplicando los postulados de la teoría vygotskiana al desarrollo emocional (Holodynski, 2013; Sánchez, Montero y Méndez, 2006; Riquelme y Montero, 2013). En esta dirección, Holodynski (2013) presenta lo que denomina teoría de la internalización del desarrollo emocional haciendo un paralelismo entre las relaciones postuladas por Vygotski (1934/1986) entre pensamiento y lenguaje con las que se dan entre las expresiones emocionales y los sentimientos. Por su parte Montero y sus colaboradores (Atencio y Montero, 2009; Riquelme y Montero, 2013; Sánchez, Montero y Méndez, 2006) se han centrado en mostrar la papel del habla privada como herramienta para la autorregulación motivacional y emocional. En este sentido no plantean tanto un paralelismo con las relaciones entre pensamiento y habla sino que las extienden para implicar al lenguaje como instrumento de mediación de los procesos motivacionales y emocionales.

Partiendo de ese marco general pero integrando y/o reinterpretando algunos constructos postulados desde otras perspectivas estamos estudiando el desarrollo de algunas competencias emocionales a lo largo del segundo ciclo de Educación Infantil (3-6) al mismo tiempo que exploramos y contrastamos el modo en el que las profesoras se representan ese desarrollo y su propio papel dentro de él. En este trabajo presentamos un estudio llevado a cabo en relación a este segundo aspecto, en concreto, exploramos y analizamos desde una perspectiva émica las ideas de las profesoras sobre el papel de las emociones en su trabajo con especial énfasis en modo en el que perciben su propia formación al respecto y la forma en la que podrían incrementarla.

MÉTODO

Participantes

Diecisiete profesoras de Educación Infantil con un rango de experiencia entre 5 y 25 años. Actualmente trabajando en tres Colegios de Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid que presentan diferencias en cuanto a organización y metodología.

Instrumentos

Elaboramos un guion de entrevista con temas y posibles preguntas en base a nuestra experiencia en el campo. Lo perfilamos tras la primera entrevista y ha ido evolucionando a lo largo de la recogida.

Diseño y procedimiento

Se trata de un estudio descriptivo fenomenológico mediante entrevistas en profundidad dentro de su propio contexto de trabajo. En cuanto a la calidad de las entrevistas hemos intentado seguir los criterios que plantea Kvale (2008/2011) que son el que haya abundancia de respuestas espontáneas y específicas, el que la longitud de las intervenciones del entrevistador sea el menor posible, el profundizar en los significados y verificar las respuestas con el entrevistado en el propio proceso de entrevista.

RESULTADOS

Transcribimos todas las entrevistas e hicimos análisis temático de contenido. Identificamos algunos temas y respuestas prototípicas. Entre los temas más relevantes aparecieron: la importancia de atender las emociones, los protagonistas en estos procesos, las estrategias que emplean las profesoras, la visión sobre las familias y las formas de incrementar la propia competencia.

Al indagar sobre cómo se aprende a gestionar las cuestiones emocionales del aula las maestras admiten que han aprendido y se puede aprender dentro de cómo es uno

“No, no, yo creo que no, la formación es muy importante, claro que sí. O sea, hay algo en uno ¿no? Y los años de experiencia, pero por supuesto la formación” (María).

Parece que es algo que no es fácil de aprender, que se puede cambiar pero que es difícil cambiarlo porque tiene que ver con uno mismo y la propia historia de vida, por lo que se aprende viviéndolo:

“Hay una parte que va con uno, con su personalidad. Me parece que es muy complicado aprenderlo, lo puedes aprender a través de modelos” (Bárbara).

Algunas expresan que no basta con un aprendizaje académico, que hay cosas que no se aprenden en los libros:

“A nivel teórico puedes tener muy claras las cosas, pero en el momento de hacer las cosas cuando la situación te supera la teoría no te sirve” (Gabriela).

Muchas describen cómo las buenas y malas experiencias en diferentes centros les han ayudado a aprender de esto, como recoge Gabriela:

“Pues mira, yo creo que he aprendido mucho en La Dehesa, bueno en Trébol [son Escuelas Infantiles 0-3] que fue la primera. Luego cuando estuve en Los Narcisos como aprendí todo lo que no quería ser como maestra también aprendí mucho” (Gabriela).

Aquellas que han trabajado en el primer ciclo de infantil (0-3años) parece que consideran que allí aprendieron especialmente la importancia de las cuestiones relacionales, como cuenta Celia de su trabajo en el aula de bebés:

“La relación con los niños, con niños muy muy pequeños y la relación con padres porque a veces era más el trabajo con los padres que con los niños,.... Entonces allí pues es más eso, la relación. Era algo que yo daba por hecho” (Celia).

Hay necesidad de aprender pero no hay propuestas formativas para los docentes en ejercicio que respondan a esta necesidad; en sus palabras:

“Dices, ¿Cómo haces esto? ¿Quién te enseña? ¿Cómo puedo aprender? Pues no lo sé. Pero en esa demanda es dónde veo, dónde cojeo, pero que es así, es así. Pero hablando con otras compañeras realmente estamos en lo mismo. No hay nada” (Belén).

Ante esta carencia las profesoras se organizan ellas mismas para formarse. En dos de los centros algunas profesoras asisten a unos seminarios de formación organizados por profesoras de colegios de la zona que este año versan sobre emociones. El centro que no asiste está planteando hacer un seminario el curso próximo:

“Yo sí que organizaría Seminarios, de hecho, para el año que viene ya ha salido la idea... Y yo le dije a mis compañeras: chicas, ¡joj! si hacemos un seminario de eso, mi propuesta es que empecemos desde nosotras” (Marta).

En cuanto a la formación inicial, aunque alguna dice haber leído el libro *La Inteligencia Emocional* de Goleman en la carrera, en general admiten que no recibieron formación en este sentido:

“A ver el magisterio no nos prepara para nada en el tema de emociones” (Gabriela).

Algunas creen que algunas facultades preparan algo a sus alumnas

“Si se hace una buena formación inicial pues eso está ahí” (María).

Expresan la necesidad de cambiar la formación inicial:

“Formación inicial pero bien diseñada, bien consensuada, bien reflexionada. Vamos a darles a los futuros maestros y maestras, herramientas. Porque no las tenemos” (Marta).

También hablan del acceso, por un lado de cuidar esas cuestiones emocionales tras la formación inicial:

“Pues a partir de ahí si tú no les das un contexto, un cole, donde también hay un mínimo de respeto al niño, de relaciones profesionales de los docentes, bueno, hay como un terreno abonado para que si tú eres una persona mínimamente estable aquello rueda un poco ¿no? Así que yo creo que hay condiciones objetivas que se pueden crear, que tienen que ver con la formación y que tienen que ver con cómo se organiza un centro, para que lo emocional tenga más posibilidades de ser sano” (María).

Marta nos habla también de cuidarlo mientras se está en el cuerpo, cuando ya se forma parte del colectivo de maestros:

“Más cosas, ¿cómo se puede prevenir? Por supuesto no vas a poner un filtro muy subjetivo de tú entras y tú no, quién decide, con qué criterios, eso es muy peligroso. Pero una vez que estás ya en el cuerpo de maestro, prevenir desde el centro en el que estás. Que haya planes preventivos para que esto no suceda.” (Marta).

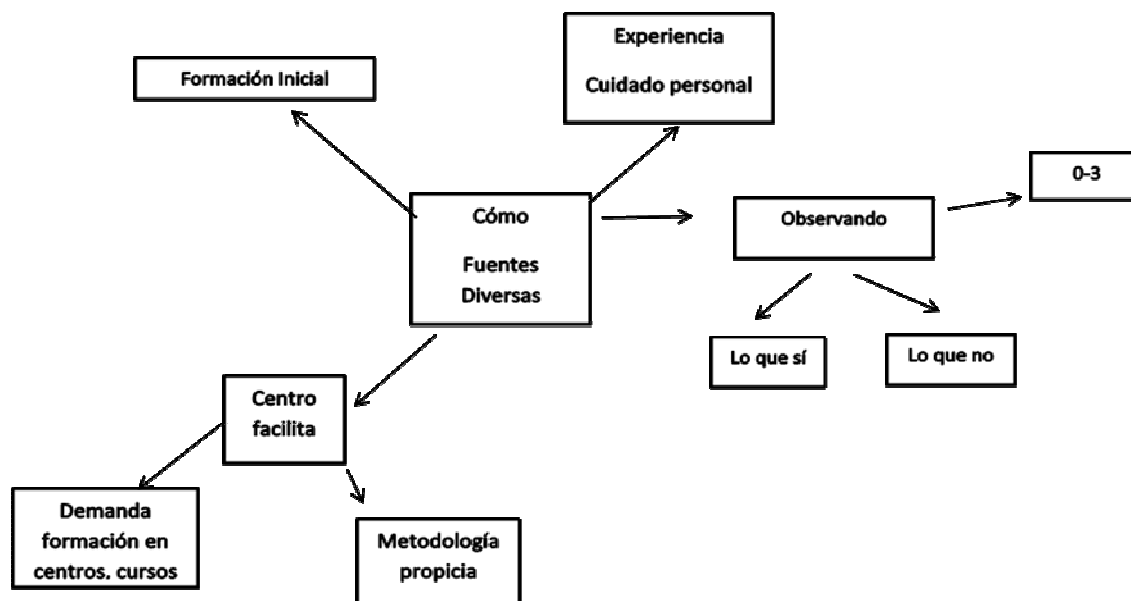


Figura 1: Cómo aprenden las maestras a manejar las cuestiones emocionales

En resumen, como recoge la Figura 1, las maestras parecen haber aprendido a manejar las cuestiones emocionales a través de fuentes diversas. Por un lado afirman que hay una parte personal en la que entrarían sus experiencias previas en la vida y por otro observando a otros maestros y aprendiendo cómo se pueden o no hacer las cosas. Advierten que la formación inicial fue escasa y que actualmente no encuentran opciones para formarse aunque consideran que lo necesitarían. Han organizado ellas mismas seminarios y afirman que el centro escolar puede permitir y facilitar estos aprendizajes desde la organización y el enfoque metodológico que adopte.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Consideramos que esta forma de aproximarse a las vivencias de las profesoras desde el respeto y empoderándolas ha sido de gran utilidad para comprender estos procesos y nos ha permitido recoger con gran riqueza sus discursos.

Si aceptamos la naturaleza emocional de la enseñanza se hace necesario formar a los profesores para ello. Según lo recogido parece que esta formación es insuficiente y que ha de hacerse de una manera determinada porque parte de los aprendizajes tienen que ver con la propia personalidad y requieren introspección y toma de conciencia.

En cuanto a las implicaciones se hace necesario replantear la formación inicial y permanente incluyendo estos aspectos. Por otro lado, sería conveniente cuidar y revisar las cuestiones emocionales y relacionales tanto en el ingreso al cuerpo de maestros como durante la permanencia en el.

Con respecto a las limitaciones, aunque hemos accedido a colegios diferentes en los que hay profesoras diferentes (por el propio sistema de interinidad y movilidad de las plazas) la dificultad de acceso a colegios más tradicionales implica que la diversidad de discursos se reduce. Ello no le quita valor desde un enfoque cualitativo pero nos obliga a matizar el grado en el que las opiniones aquí recogidas puedan estar extendidas entre el profesorado.

REFERENCIAS

- Atencio, D. y Montero, I. (2009). Private speech and motivation. The role of language in a socio-cultural account of motivation. En A. Winsler, C. Fernyhough, e I. Montero (Eds.), *Private Speech, Executive Function, and the Development of and Self-Regulation* (pp. 201-223). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with Feelings: How Children Negotiate the Worlds of Emotions and Social Relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 9(1), 1-48.
- Gross, J. y Thompson, R.A. (2007). Emotion Regulation. Conceptual Foundations. En J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York, NY: The Guilford Press.
- Holodynski, M. (2013). The Internalization Theory of Emotions: A Cultural Historical Approach to the Development of Emotions. *Mind, Culture, and Activity*, 20, 4-38.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata. Original de 2008.
- Langlois, J. H. (2004). Emotion and Emotion Regulation: From Another Perspective. *Child Development*, 75(2), 315-316.
- León, I., Fernández-Abascal, E., Fernández-Berrocá, P., Garrido, I., Mestre, J.M., Montero, I. y Palomera, R. (2008). Mesa de debate sobre inteligencia emocional. En Etxebarria, I. et al. (Eds.), *Emoción y Motivación. Contribuciones actuales, vol I.* (pp. 313-326). San Sebastián: AME.
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2008). *Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza.
- Riquelme, E. y Montero, I. (2013). Improving Emotional Competence Through Mediated Reading: Short Term Effects of an Infantile Literature Program. *Mind, Culture, and Activity*, 22, 1–14.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Gilford Press.
- Sánchez, T., Montero, I. y Méndez, C. (2006). Private Speech and Strategies for Emotional Self-Regulation in Preschool-aged Children. En I. Montero (Ed.), *Current Research Trends in Private Speech. Proceedings of the First International Symposium on Self-Regulatory Functions of Language*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Stefan, C. (2008). Short-term efficacy of a Primary Prevention Program for the development of social-emotional competencies in preschool children. *Cognitie, Creier, Comportament / Cognition, Brain, Behavior*, 12(3), 285-307.
- Thompson, R.A. (1994). Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3), 25-52
- Unterbrink, T., Zimmermann, L. Pfeifer, R., Rose, U. Joos, A. Hartmen, A., Wirsching, M. y Bauer, J. (2010). Improvement in school teacher's mental health by a manual-based psychological group program. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 79. 262-264.



Proyecto Prácticum: Escenario múltiple de práctica reflexiva

Agurtzane Martínez
Elena López de Arana
Ana Usabiaga
Nerea Agirre
Olaia Jiménez
Eider Salegi
Mariam Bilbatua

ISSN 1699-437X | Año 2015, Volumen 11, Número 2 (Abril)

Resumen: El objetivo de este artículo es compartir el análisis de la experiencia desarrollada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (HUHEZI) de Mondragón Unibertsitatea. Esta experiencia se ubica en el Practicum de 4º del Grado de Educación Primaria en el itinerario de Educación Especial y en el Grado de Educación Infantil. El Proyecto Practicum2 pretende incidir en la construcción de una identidad docente comprometida y facilitadora de cambio utilizando la Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) como estructura impulsora de este proceso. Los resultados obtenidos del análisis de los trabajos del alumnado muestran el incremento de los niveles de compromiso así como el cambio de mirada interpretativa del futuro profesor mostrando como eje de su práctica el bienestar y participación activa del alumnado en sus procesos de desarrollo.

Palabras clave: Prácticum - identidad docente - compromiso - cambio - comunidad profesional de aprendizaje

Abstract: The present paper aims at sharing an experience developed in the Faculty of Humanities and Education (HUHEZI) in Mondragón Unibertsitatea. The experience is carried out in the 4th grade of Primary Education Degree, in the specialism of Special Needs, and in the 4th grade of Infant Education Degree. The purpose of the Practicum2 Project is to have an impact on the process of building students' teacher identity. This identity is characterized as committed and facilitator of change. The process is guided getting students involved in a Professional Learning Community. The results obtained from the analysis of students' works show that there is an increase on their commitment levels as well as a change in their interpretative understanding of future teachers, thus, emphasizing wellbeing and students' active participation as the core ideas of their practice.

Keywords: Practicum - teacher identity - commitment - change - professional learning community

Sobre los autores y contacto

Agurtzane Martínez
Elena López de Arana
Ana Usabiaga
Nerea Agirre
Olaia Jiménez
Eider Salegi
Mariam Bilbatua
Mondragón Unibertsitatea
correo-e: amartinez@mondragon.edu
correo-e: elopezdearana@mondragon.edu
correo-e: ausabiaga@mondragon.edu
correo-e: magirre@mondragon.edu
correo-e: ojimenez@mondragon.edu
correo-e: esalegi@mondragon.edu
correo-e: mbilbatua@mondragon.edu

Cita del artículo

Martínez, A., de Arana, E. L., Usabiaga, A., Agirre, N., Jiménez, O., Salegi, E. y Bilbatua, M. (2015). Proyecto Prácticum: Escenario múltiple de práctica reflexiva. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 99-104. http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

INTRODUCCIÓN

La experiencia que se presenta activa dos comunidades de práctica en paralelo, conformando escenarios simultáneos de práctica reflexiva. El primero enmarcado en la Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) compuesta por el equipo de tutoras con el objeto de realizar una reflexión crítica y mejora del programa desarrollado en el practicum, y la segunda constituida por los propios alumnos con el objeto de analizar y mejorar su experiencia práctica y representar reflexivamente su futura labor docente desde el desarrollo de las competencias propias del perfil. Desde estos escenarios múltiples se pretende desarrollar una identidad docente comprometida y transformadora como respuesta a una educación de calidad.

Justificación

El perfil profesional que pretendemos desarrollar mediante el Proyecto Educativo de HUHEZI toma en cuenta, además de las competencias relacionadas con la calidad de la actividad profesional, aquellas otras que se deben desarrollar como persona y como ser social. Personas competentes para responder a los retos profesionales de su área de trabajo y con interés por profundizar sus conocimientos e implementar innovaciones que respondan a la garantía de los derechos de las personas, a sus necesidades y a su desarrollo como miembros activos de la comunidad.

En el desarrollo de nuestro proyecto educativo es de especial relevancia el planteamiento del practicum como espacio que permite vincular la práctica y la teoría ya que compartimos las aportaciones de autores (Schön, 1992; Korthagen, 2001) que ponen en cuestión los modelos de formación que separan teoría y práctica y abogan por procesos reflexivos facilitadores de la construcción del conocimiento. La acción y su análisis son clave para el desarrollo de competencias profesionales y personales. La experiencia que presentamos se inscribe como un contexto diseñado, guiado por un proyecto docente de formación, basado en el aprendizaje reflexivo “en”, “sobre” y “en relación con” la acción (Day 2005:50). Dicha reflexión se consigue a través de un proceso dialógico entre teoría-práctica, en un contexto grupal de praxis-acción (comunicativa) guiado por un proceso de indagación específico que intenta facilitar el acercamiento de las representaciones situacionales a las académicas (Mauri, Clarà, Colomina, Onrubia y Ginesta, 2013).

Reflexión grupal argumentada y documentada donde los alumnos toman conciencia de su práctica y adaptan la calidad de sus intervenciones (Prolán, 1987; Schön, 1992 y 1998), reflexión sobre la acción desarrollada conjuntamente en grupo a partir de situaciones específicas de práctica docente que les permiten ir construyendo el sentido del cambio que han de realizar (Fullan, 2002) y conexiones con justificaciones teóricas que sustentan sus mejoras.

Así la mejora de la propia práctica generada en este contexto de reflexión conjunta se sitúa en un proceso de cambio que tiene en cuenta la dimensión subjetiva de las experiencias vividas y relatadas individualmente para facilitar la construcción de nuevos significados individuales y grupales siguiendo las aportaciones de diferentes autores (Fullan, 2002; Day 2005). Pensamos también que el análisis crítico nos aporta empoderamiento profesional y nos permite avanzar de forma autónoma.

Por ello proponemos como base de funcionamiento con el alumnado la Comunidad de Práctica. Entendida como grupo de profesionales que comparten la pasión por un tema, una preocupación o un grupo de problemas, que gracias a su relación e interacción prolongada desarrollan y mejoran su experiencia y su conocimiento (Wenger, McDermott y Snyder, 2002). Con un objetivo común, fuerte compromiso, participación responsable y un lenguaje compartido acordando y construyendo nuevos significados (Martínez, 2011), fomentando la innovación y mejora continua. El equipo de tutoras se implica en la construcción de este sentido del grupo.

<http://www.uam.es/ptcedh>

Así mismo el equipo que guía esta acción se organiza como *Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA)*, caracterizada por: compartir valores y visión sobre la educación; liderazgo distribuido; aprendizaje individual y colectivo; análisis de la práctica profesional; clima de confianza, respeto y apoyo mutuo; apertura a redes y alianzas; responsabilidad colectiva; y condiciones para la colaboración (Bolívar, 2011).

Esta CPA trata de pensar el desarrollo del itinerario formativo como tarea colectiva, de vincular la práctica del alumnado con el contexto local donde se ubica ésta, de crear cultura de cambio, de promover la colaboración en el ámbito profesional universitario en aras de influir en futuros cambios educativos.

Proponemos la construcción conjunta del significado profundo del cambio donde los alumnos comparten un espacio de sentido. Sentido orientado por el marco de educación equitativa para todos, el cual repercute en las sensaciones subjetivas acontecidas en la práctica profesional y, modifica la interpretación de las necesidades educativas transformando la respuesta docente. Incidiendo en el desarrollando una práctica docente comprometida, entendido como la práctica determinada y apasionada de valores, creencias y objetivos, expresión docente que integra su dimensión afectiva (Nias, 1996; Day, 2006; Meyer y Allen, 1997; Crosswell, 2006; Bolívar, 2013).

En línea con diversos autores (Firestone y Roseblum, 1988; Dannetta, 2002; Park, 2005; Razak, Darmawan y Keeves, 2009) contemplamos cuatro tipos de compromiso: Compromiso con los alumnos, compromiso con la labor docente, compromiso profesional y compromiso con la escuela.

En definitiva presentamos una experiencia formación docente que pretende desarrollar una identidad docente comprometida y facilitadora de cambio.

Descripción de la experiencia

Esta experiencia se ubica en el Practicum de 4º del Grado de Educación Primaria en el itinerario de Educación Especial y en el Grado de Educación Infantil. Cuenta con una extensión de 30 ECTS repartidos en dos fases de práctica: una de 8 semanas y la segunda de 12 semanas. Participan 32 alumnas y cinco profesoras tutoras. Los seminarios se organizan en grupos de 9-11 alumnos con 2 tutoras, con un total de 8 sesiones de reflexión conjunta de 3 horas de duración cada una.

La técnica básica de recogida sistemática de información durante el proceso de prácticas es el diario, y la actividad principal que se desarrolla en los seminarios es la lectura en voz alta de una situación significativa por parte de cada alumno (son tres alumnos los que realiza la lectura en cada sesión). Éste es el material que se utiliza para la discusión y reflexión conjunta. Anteriormente a la sesión de seminario, las personas que han adquirido el compromiso de lectura comparten su texto con el grupo en la plataforma sites de la experiencia, documento de análisis para que pueda ser revisado por los demás miembros del grupo antes de la sesión.

Al finalizar cada una de las fases del practicum cada alumna analiza el contenido de todos sus diarios identificando los elementos que se repiten y estableciendo las categorías de análisis de su intervención (matriz de análisis). Después de volcar la información correspondiente a cada categoría elabora su ideario o proyecto pedagógico. En la segunda fase este ideario es la base de su propuesta de mejora en el aula y análisis de su práctica reconstruyendo su proyecto e ideario al final de practicum siguiendo el ciclo de investigación-acción.

Tratamos que nuestras alumnas acaben su formación inicial con la elaboración de su marco de comprensión sobre la educación, identificando los principios que subyacen en su práctica, aprehendiendo estrategias de intervención coherentes con su modelo e identificando sus fortalezas y debilidades para desarrollar el modelo pedagógico deseado.

METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO DEL TRABAJO

Metodológicamente la estrategia de trabajo que se utiliza y promueve es la investigación-acción, término acuñado por Stenhouse (1981), entendiendo el currículum como algo dinámico e interactivo que se va construyendo en la práctica. Además del citado, se toman como referentes teóricos las aportaciones y el pensamiento sobre profesionales reflexivos de Schön (1992), la investigación-acción desarrollada por Carr y Kemmis (1988) y el pensamiento pedagógico de Paulo Freire en torno a la asunción de posiciones de sujeto activo y participativo.

El procedimiento de trabajo realizado contempla:

Creación del marco pedagógico de actuación. Definiendo los principios pedagógicos, la función y actuación docente. Definiendo el significado y la direccionalidad del cambio en el marco de la Educación de Calidad estableciendo y consensuando los objetivos y el sentido de la intervención docente.

Análisis y reflexión conjunta de la experiencia. Para el análisis de la expresión profesional acontecida en las sesiones de Seminario con los alumnados las tutoras realizan un **diseño del seminario**. En él se recogen aspectos relacionados con los contenidos, el grupo y las personas. Por tanto previo a cada seminario las tutoras analizan la situación individual de cada alumno y generan una batería de estrategias facilitadoras para el funcionamiento de la reflexión conjunta. A su vez recuperan las conclusiones obtenidas respecto a su práctica en el seminario anterior e incorporan mejoras consensuadas que regirán o guiarán su práctica profesional. Durante el **desarrollo del seminario** la pareja de tutoras realiza su dinamización, con el objeto de promover, orientar y apoyar los procesos de reflexión sobre la acción de los estudiantes en una perspectiva que les ayude a construir un conocimiento propio: su proyecto profesional. El desarrollo de este objetivo se realiza fomentando la reflexión fundamentada, ayudando a establecer conexiones entre la teoría y la práctica; trabajando explícitamente las competencias transversales definidas en nuestro modelo; capacitando en la reflexión colectiva, teniendo como base la elaboración de instrumentos de recogida de información individuales (diarios, sistema de categorías, ideario); aprovechando el contexto grupal como contenido de aprendizaje; capacitando en el trabajo en grupo en la línea de compartir experiencias, opiniones, pensamientos... y verse como recurso para el desarrollo del grupo; facilitando la participación de todos los miembros del grupo; capacitando en la dinamización de grupos a través del modelaje en la primera fase y la experiencia reflexiva en la segunda.

Análisis del seminario realizado. Análisis individual: Después de cada seminario cada tutora analiza la sesión focalizando la atención en la práctica profesional realizada por ella y su par a partir del análisis de las notas de campo recogidas. Estas notas servirán para la reconstrucción de la sesión entre la pareja de tutoras. Análisis entre pares: Las tutoras comparten la valoración y el análisis realizado elaborando una narración de la sesión que será contenido de trabajo en el Equipo de seguimiento. Reflexión conjunta: Las tutoras del Proyecto Practicum² analizan y reflexionan sobre su práctica profesional identificando los principios pedagógicos, estrategias y vías de actuación y mejora.

Recogida y análisis de los datos del proceso. Al finalizar el proceso los alumnos entregan el diario de prácticas; matriz de análisis; contextualización, justificación y propuesta de intervención; informe del desarrollo del proyecto personal y profesional; conclusiones individuales. Así mismo se recogen en vídeo las presentaciones de fin de practicum. Con todo ello las tutoras realizan un análisis de contenido por alumno ordenado en componentes de identidad docente. Identificando las variaciones en los niveles de compromiso expresados. Para concluir se analiza la expresión grupal identificando la definición cultural generada en relación a la direccionalidad del cambio.

Valoración y conclusiones del proceso de reflexión. Una vez realizado el proceso la CPA analiza el conjunto de las narrativas desarrolladas en el proceso. Es aquí donde en esta experiencia se construye un documento interpretativo que incluye una mirada retrospectiva sobre el trabajo realizado y otra mirada prospectiva de ordenación del planteamiento pedagógico y nuevos interrogantes que nos

guiaran en el proceso de los próximos años. Además de las técnicas desarrolladas en esta secuencia, se ha realizado análisis de documentación institucional y bibliográfica que ha permitido al Equipo diseñar y evaluar el proyecto.

RESULTADOS

En relación a la interpretación de los procesos acontecidos en las aulas y en las instituciones educativas los alumnos las identifican como dinámicas entendiendo que una de sus futuras funciones docentes va a ser analizar y reflexionar sobre las relaciones establecidas y el efecto de éstas en cada uno de los alumnos.

Así mismo se identifica la construcción de la definición de la direccionalidad de cambio como motor en el incremento de los niveles de compromiso. Esta definición es la guía interpretativa de las situaciones significativas trabajadas en grupo. Se observa que dicha construcción ocupa el núcleo de contenido de las primeras tres sesiones, centrando la atención en la mirada focalizada del alumno al relatar la situación acontecida siendo él observador de la misma así como en las razones o hipótesis que subyacen de ésta. A partir de la tercera sesión de seminario la mirada de análisis situacional se coloca en la intervención del alumno en la situación significativa y la creación de hipótesis subyacentes a la misma así como sus posibles intervenciones dentro de un marco de educación para todos.

Es a partir de esta tercera sesión donde se observa el incremento de interés de las situaciones generadas por los alumnos con mayor dificultad, se explicita en interés por incidir en aspectos relacionados con la calidad de vida y autodeterminación, con las relaciones educativas óptimas para facilitar el desarrollo del alumno, incorporan propuestas teóricas y búsqueda de recursos y fuentes relacionadas con las experiencias que se va a trabajar en el seminario, y establecen relaciones con el marco pedagógico y estructural del centro educativo donde se genera la situación.

Así mismo se observa que todos los alumnos que participan en esta experiencia relacionan su aprendizaje con la experiencia realizada en los grupos de reflexión conjunta.

CONCLUSIONES

Creemos que crear procesos de investigación-acción participativos en torno a nuestras prácticas es lo que tiene verdaderamente un efecto transformador, porque se asientan en procesos dialógicos, de contraste, de desvelamiento de preocupaciones, contradicciones... que tenemos las profesionales y porque permite dirigir las acciones individuales a acciones colectivas direccionadas, con proyecto compartido, aumentando la incidencia de cambio en las comunidades de aprendices como hemos podido ver en la experiencia que exponemos.

Compartir procedimientos de investigación-acción con el alumnado a nuestro modo de ver tendrá una repercusión futura en sus modos de orientar su práctica educativa y la mejora de la misma.

Además, creemos que esto ayuda al reconocimiento de lo que hacemos realmente y a la introducción de cambios de fondo en las prácticas profesionales y de las condiciones y contextos en las que éstas se producen (Liston y Zeichner, 1993; Pérez Gómez, 1992; Pérez, Barquín, Angulo, 1999).

REFERENCIAS

- Bolívar, A. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE* vol. 9, nº 1.
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *REICE* vol 11, nº 2.

- Carr, W., Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Crosswell, L. (2006). *Understanding teacher commitment in times of change*. Faculty of Education, Queensland University of Technology. Tesis de Doctorado. Disponible en: <http://eprints.qut.edu.au/16238/>
- Dannetta, V. (2002). What Factors Influence a Teacher's Commitment to Student Learning? *Leadership and Policy in Schools*, 1(2), 144-171.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea.
- Firestone, W. A., y Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(4), 285-299.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Korthagen, F.A.J. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Liston, Y.S. y Zeichner, K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata/Paideia.
- Martinez, A. (2011). *Los Servicios de Apoyo como oportunidad para la innovación en el Sistema Educativo. Una propuesta de mejora basada en el análisis del funcionamiento de los Berritzegunes de la CAV 2002-2011*, Tesis Doctoral no publicada, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, EHU.
- Mauri, T., Clará, M., Colomina, R. M., Ginesta, A. y Onrubia, J. (2013) Valoración de un sistema integrado de ayudas al aprendizaje en tareas de escritura colaborativa en Educación Superior. *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. (p 67-89) Barcelona, UB.
- Meyer, J.P. y Allen, J.N. (1997). *Commitment in the Workplace. Theory, Research and Application*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.
- Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 461- 485.
- Pérez, A., Barquín, J., Angulo, J.F. (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Pérez, A. (1992) Comprender la enseñanza en la escuela. *Modelos metodológicos de investigación educativa*. En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992). Capítulo V.
- Porlán, R. (1987). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. *Investigación en la escuela*, 1, 63-69.
- Razak, N.A., Darmawan, G.N. & Keeves, J.P. (2009). Teacher Commitment. En L. J. Saha y A. G. Dworkin (eds.). *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 343-360). Norwell, MA: Springer.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1981). What counts as research? *British Journal of Educational Studies*, 29, 103-114.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business

Papeles de Trabajo
sobre Cultura, Educación
y Desarrollo Humano

ptcedh

www.uam.es/ptcedh
Universidad Autónoma de Madrid

Naturaleza de la interacción en procesos de reflexión conjunta sobre situaciones de la práctica por estudiantes de maestro

Teresa Mauri
Marc Clarà
Rosa Colomina
Javier Onrubia

ISSN 1699-437X | Año 2015, Volumen 11, Número 2 (Abril)

Resumen: El objetivo del trabajo es estudiar la ayuda de los tutores de la universidad en procesos de reflexión conjunta de situaciones de la práctica por estudiantes de maestro e identificar cambios en su capacidad de comprensión de dichas situaciones. Utilizando una metodología cualitativa de análisis de casos, se estudian dos grupos de prácticum, con 13 y 14 alumnos y sus respectivos tutores, durante 5 sesiones de discusión conjunta de situaciones de práctica educativa que fueron registradas en video. Los datos se analizan mediante el modelo de análisis de la interactividad (Coll, Colomina, Onrubia, & Roquera, 2001) y una propuesta de dimensiones de la actuación de los participantes de apoyo a la reflexión conjunta para la interpretación de las situaciones (Mauri, Clarà, Colomina, & Onrubia, 2013). Los resultados muestran una diversidad importante en las formas de actividad conjunta en que las ayudas a la reflexión se estructuran a lo largo de la discusión, así como algunas coincidencias y diferencias de interés entre los casos estudiados. Entre las diferencias, se han identificado patrones de actividad conjunta de distribución de las ayudas a la reflexión específicos de cada caso que influyen en el progreso en la reflexión entre los grupos de estudiantes.

Palabras clave: Formación del profesorado - ayuda educativa - actividad conjunta - práctica reflexiva

Abstract: The aim of this paper is to study the assistance offered by the university tutors to joint reflection of practice situations of the student teachers and to identify changes in their capacity to understand the situations of teaching practice. With a qualitative case analysis methodology, two groups of practicum, with 13 and 14 students and their tutors, are studied for 5 discussion sessions on practical situations that were recorded on video. Data were analysed using the interactivity model of analysis (Coll, Colomina, Onrubia, & Roquera, 2001) and a set of dimensions on the performance of the participants to support joint reflection (Mauri, Clarà, Colomina, & Onrubia, 2013). The results show a significant diversity in the forms of joint activity that are built into the discussion as well as some interesting similarities and differences among the cases studied. We found different patterns of joint activity in each case and also some differences between the two cases concerning the progress in student reflection, related to the distribution of tutors' support.

Keywords: Teacher education - educational assistance - joint activity - reflective practice

Sobre los autores y contacto

Teresa Mauri *
Marc Clarà**
Rosa Colomina*
Javier Onrubia*
Universitat de Barcelona*
Universitat de Lleida **
correo-e: teresamauri@ub.edu
correo-e: marc.clara@gmail.com
correo-e: rosacolomina@ub.edu
correo-e: javier.onrubia@ub.edu

Cita del artículo

Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R., Onrubia, J. (2015). Naturaleza de la interacción en procesos de reflexión conjunta sobre situaciones de la práctica por estudiantes de maestro. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 105-109. http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

Notas

Los resultados presentados en este trabajo fueron obtenidos en proyecto de Investigación en Docencia Universitaria (REDICE 12 y REDICE – ACCION13. ICE/UB) “Apoyando procesos de reflexión sobre la práctica docente en el *practicum de maestro*” IP Dra. Teresa Mauri.

INTRODUCCIÓN

La potencialidad educativa de los procesos de reflexión conjunta en la formación de maestros depende, entre otros aspectos, de cómo los participantes interactúan entre ellos y de las ayudas que se ofrecen a los aprendices en estos procesos (Gelfuso, & Dennis, 2014; Harford & MacRuaire, 2008; Moore-Russo & Wilsen, 2014). El estudio de situaciones educativas de la práctica proporcionadas por los mismos estudiantes es una de las actividades relevantes, característica de las tutorías del *practicum* en la mayoría de universidades, en la que pueden promoverse ayudas al aprendizaje de la reflexión para una mejor comprensión de dichas situaciones. Se trata de lograr que situaciones inicialmente indeterminadas, que desafían la comprensión de nuestros estudiantes, se conviertan en determinadas y comprensibles después de un proceso de indagación (Clarà, en prensa; Dewey, 1933, 1938). La noción de *situación* remite, en nuestro caso, a la convergencia de diferentes eventos que tienen agencia y que se experimentan como un todo articulado. La situación tiene una naturaleza dilemática (Clandinin, 1986; Clarà, 2013; Dewey, 1933; Pareja Roblin & Margalef, 2011). Ello es debido a que en la misma se encuentran en tensión al menos dos agencias, que actúan en direcciones diferentes, y que, en consecuencia, crean contradicciones y generan conflictos que se traducen en dilemas para el maestro. Así, establecer ayudas en el proceso de reflexión conjunta comporta, entre otras cuestiones, favorecer que dicha reflexión se centre de modo relevante no únicamente en los eventos sino principalmente en la comprensión de las tensiones entre las agencias de la situación.

METODOLOGÍA

Con una metodología cualitativa de análisis de casos, se estudian dos casos centrados en procesos de reflexión conjunta de situaciones por estudiantes de *practicum* (14 y 13 alumnos) ayudados por sus respectivos tutores de la universidad, a lo largo de cinco semanas. Durante los cuatro meses de *practicum*, los estudiantes acuden durante cuatro días por semana a la escuela en horario escolar completo y el quinto día asisten a un seminario en la Universidad, de tres horas de duración. Para apoyar los procesos de reflexión el profesorado implementó durante cinco semanas una actividad dedicada a analizar situaciones seleccionadas por los estudiantes de entre las que habían experimentado en la escuela y les habían llamado la atención (Scherff, & Singer, 2012). Los estudiantes presentaron la situación que les había llamado la atención por escrito, de modo descriptivo, centrándose en los hechos, sin valorarlos. En cada sesión de tutoría se analizaron conjuntamente 2 ó 3 situaciones, durante un tiempo aproximado de 1,30h. Se abordaron un número de situaciones variable (Caso1: 14 situaciones; Caso2: 8 situaciones) con una duración total de las sesiones de reflexión conjunta también variable (Caso1: 7 horas; Caso2: 5 horas).

Para el análisis de los datos sobre la interacción se ha utilizado la unidad de segmentos de interactividad (Coll, Colomina, Onrubia, & Rochera, 2001; Coll, Onrubia, & Mauri, 2008). El análisis se completa con la interpretación de la contribución de los diferentes segmentos a la reflexión, usando una propuesta de dimensiones que recogen las actuaciones de los participantes en el proceso de reflexión conjunta centradas en hacer avanzar la comprensión de las situaciones educativas (Mauri, Clarà, Colomina, & Onrubia, 2013): (i) lograr una comprensión profunda del porqué de la situación; (ii) posibilitar la identificación de diferentes factores o eventos (Dewey, 1933) de la situación; (iii) potenciar la identificación de dilemas de la situación; (iv) relacionar el conocimiento

académico con el conocimiento de la situación; (v) relacionar la situación con otras situaciones de la práctica discutidas con las que comparten alguna característica relevante.

Para la codificación de los datos se utilizó el programa Atlas-ti.

RESULTADOS

Se han identificado un total de 21 tipos de segmentos de actividad conjunta diferentes en la totalidad de sesiones de ambos casos, algunos de los cuáles son compartidos por ambos casos y otros más específicos de cada uno de ellos. Los segmentos cumplen diferentes funciones de ayuda o apoyo a la reflexión conjunta; el cuadro 1 presenta los segmentos identificados y una breve descripción de las actuaciones de profesorado y estudiantes en cada uno de ellos.

Taula 1: Tipología de segmentos de interactividad identificados

SEGMENTOS DE INTERACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN GENERAL
INTRODUCCIÓN DE LA ACTIVIDAD	El tutor/a inicia la sesión. Presenta el orden de discusión de las situaciones.
PRESENTACIÓN/ RECORDATORIO DE LA CONSIGNA DE LA ACTIVIDAD	El tutor/a explica la finalidad de la actividad orientándola a la comprensión de la situación.
INTRODUCCIÓN DE LA ACTIVIDAD Y PRESENTACION DE LA CONSIGNA	El tutor/a presenta la organización de la sesión y la consigna de orientar la discusión a la comprensión/interpretación de la situación.
CONTEXTUALIZACIÓN DE LA SITUACIÓN	El estudiante que ha preparado la situación presenta datos sobre la misma antes de su lectura.
LECTURA DE LA SITUACIÓN	Lectura en voz alta de la situación preparada para ser debatida, por parte del estudiante que la ha elaborado.
CLARIFICACIÓN DE ELEMENTOS DE LA SITUACIÓN	El estudiante que ha preparado la situación comparte información sobre la situación, complementaria a la proporcionada en la lectura.
EXPLORACIÓN CONJUNTA DE LA SITUACIÓN	Los estudiantes discuten sobre diferentes elementos de la situación y muestran acuerdo o desacuerdo con aportaciones anteriores. Las intervenciones del tutor/a se circunscriben a enfatizar algunos elementos señalados y a animar la participación de los estudiantes.
EXPLORACIÓN DE UN ELEMENTO DE LA SITUACIÓN	El tutor/a centra la discusión en algún elemento de la situación y los estudiantes intentan responder.
RESPUESTA A PREGUNTAS DEL PROFESOR PARA RESOLVER LA SITUACIÓN	El profesor/a propone centrar la discusión en las opciones que los estudiantes creen que utilizarían si tuvieran que actuar en la situación planteada y los alumnos participan.
FOCALIZACIÓN (EN EVENTOS QUE ESTÁN EN TENSIÓN)	El tutor/a reorienta la discusión de los estudiantes proponiendo centrarla en eventos que están en tensión en la situación. Los estudiantes la exploran, considerando como un todo los eventos.
INTERPRETACIÓN DE LA SITUACIÓN POR PARTE DEL PROFESOR	El tutor/a presenta a los estudiantes su interpretación de los elementos y/o de eventos en tensión en la situación.
INTERPRETACIÓN DE LA SITUACIÓN POR PARTE DEL PROFESOR CON DEBATE	El tutor/a presenta a los estudiantes su interpretación de la situación, y los estudiantes la debaten con intervenciones puntuales del tutor/a.
USO DE CONOCIMIENTOS ACADÉMICOS	Incorporación de conocimientos académicos a la discusión, que se realiza de modo "aislado" de la comprensión de la situación.
DISCUSIÓN PEDAGÓGICA	Discusión entre estudiantes sobre aspectos pedagógicos generales, más allá de la situación que se analiza. El tutor/a interviene puntualmente.
RECAPITULACIÓN CONJUNTA	El tutor/a y los estudiantes recuerdan algunos de los elementos y/o eventos aparecidos a lo largo de la discusión de la situación.
RECAPITULACIÓN DEL PROFESOR	El tutor/a recuerda algunos de los elementos y/o eventos identificados a lo largo de la discusión de la situación.

RECAPITULACIÓN DE ANÁLISIS INDIVIDUALES	El tutor/a explica algunos elementos y/o eventos que aparecen en los textos de análisis de una situación elaborados por los estudiantes, y que pueden relacionarse con la situación.
RECAPITULACIÓN CON REFORMULACIÓN EN TÉRMINOS DE TENSIONES	El tutor/a y los alumnos recapitulan conjuntamente lo dicho en la discusión, reformulándolo en términos de eventos presentes en la situación, y sus relaciones.
SÍNTESIS	El tutor/a retoma alguna/s aportaciones realizadas.
VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD	El tutor/a pregunta sobre el interés de la actividad de discusión de situaciones para los estudiantes, que lo comentan.
CIERRE DE LA SESIÓN	El tutor da por terminada la sesión y presenta consignas para tareas a desarrollar por los estudiantes.

Los contenidos de la situación sobre los que versa la actividad conjunta en los distintos segmentos se refieren tanto a los eventos que conforman la situación y las relaciones entre ellos, como a las tensiones entre las distintas agencias de la situación. Por otra parte, los resultados muestran que las intervenciones de los profesores y los estudiantes en los distintos segmentos del proceso de reflexión conjunta se centran prioritariamente en las siguientes finalidades: explorar los eventos de la situación y las relaciones existentes entre ellos; focalizar la discusión en torno a las tensiones de la situación; recapitular los eventos y las relaciones comentados en la discusión; interpretar conjuntamente la situación; y debatir las interpretaciones propuestas.

En cada uno de los casos estudiados se ha identificado una agrupación de segmentos “característica” (patrones de segmentos) del tipo de actividad conjunta que desarrollan los participantes (ver figuras 1 y 2.).

Exploración conjunta de la situación	Exploración de algún evento o eventos de la situación	Recapitulación conjunta
		Recapitulación del profesor

Figura 1: Patrón característico del caso 1

Exploración conjunta de la situación	Focalización en los eventos en tensión en la situación	Interpretación de la situación por parte del profesor
		Interpretación de la situación por parte del profesor con debate de la interpretación

Figura 2. Patrón característico del caso 2

En ambos casos se inicia la reflexión con la exploración conjunta de la situación y posteriormente se incide mayoritariamente en dos cuestiones distintas: el caso 1 profundiza más en la identificación de los eventos y en sus relaciones, y en el caso 2 se potencia una mayor identificación, interpretación y debate sobre los dilemas de la situación.

CONCLUSIONES

El estudio ha permitido identificar que las formas que toma la ayuda a la reflexión conjunta sobre las situaciones educativas pueden focalizarse en aspectos distintos que favorecen de modo diferente la comprensión de las situaciones por los estudiantes: ayudas centradas en la identificación de eventos y sus relaciones; y ayudas centradas en los dilemas de las situaciones educativas que consideran la situación como un todo global articulado.

A partir de los resultados obtenidos en este estudio de carácter exploratorio, es posible plantear para futuros trabajos la hipótesis de un “patrón modelo” de apoyo a la reflexión conjunta de situaciones que consista en una secuencia, más o menos flexible, que integre los dos patrones-tipo identificados; desde un inicio del proceso de

reflexión centrando en la exploración de los elementos y sus relaciones y, a medida que se avanza en la actividad conjunta, hacia la focalización en las tensiones o dilemas y hacia, no únicamente comunicar la interpretación del profesor a los estudiantes, sino debatirla para profundizar en la interpretación conjunta y contribuir a su internalización.

En definitiva, el trabajo muestra que el paso de la exploración de la situación a la focalización de las tensiones no se produce de forma espontánea aunque se cuente con ayuda del profesor y es necesario continuar profundizando en este proceso en investigaciones futuras.

REFERENCIAS

- Clarà, M. (2013). The concept of Situation and the Microgenesis of the Conscious Purpose in Cultural Psychology. *Human Development*, 56, 113-127. doi:10.1159/000346533
- Clarà, M. (en prensa), What is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal of Teacher Education*, first published online before print on October 2, 2014 as doi: 10.1177/0022487114552028.
- Clandinin, D.J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. Philadelphia: The Palmer Press.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M.J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 437–458). Madrid: Alianza.
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: El ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath & Co.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. Holt, Rinehart and Winston: New York
- Gelfuso, A., & Dennis, D.V. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 38, 1-11. doi:10.1016/j.tate.2013.10.012
- Griffiths, V. (2000). The reflective dimension in teacher education. *International Journal of Educational Research*, 33, 539-555. doi:10.1016/S0883-0355(00)00033-1
- Harford, J., & MacRuaire, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1884-1892. doi:10.1016/j.tate.2008.02.010
- Moore-Russo, J. & Wilsey, N. (2014). Delving into the meaning of productive reflection: A study of future teachers' reflections on representations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 37, 79-90. doi:10.1016/j.tate.2013.10.002
- Mauri, T., Clarà, M., Colomina, R., & Onrubia, J. (2013). *Guiding dialogic joint elaboration of student teacher's situational representations*. EARLI 15th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction. Munich, Germany. 27-31, August 2013.
- Pareja Roblin, N., & Margalef, L. (2013). Learning from dilemmas: teacher professional development through collaborative action and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19 (1), 18-32. doi:10.1080/13540602.2013.744196
- Scherff, L., & Singer, N.R. (2012). The preservice teachers are watching: framing and reframing the field experience. *Teaching and Teacher Education*, 28, 263-272. doi:10.1016/j.tate.2011.10.003

Papeles de Trabajo
sobre Cultura, Educación
y Desarrollo Humano

ptcedh

www.uam.es/ptcedh
Universidad Autónoma de Madrid

El proceso de convertirse en profesor/a. Posiciones del yo y voces como herramientas analíticas en la construcción del yo docente

Mar Prados
Mercedes Cubero
Andrés Santamaría
Samuel Arias

ISSN 1699-437X | Año 2015, Volumen 11, Número 2 (Abril)

Resumen: En el estudio de la identidad del profesorado manejamos una noción de identidad como proceso continuo y dinámico que supone la construcción de nuevos significados y re-interpretaciones de los propios valores y experiencias, influenciados por aspectos personales, sociales y culturales. Esta perspectiva supone considerar la identidad en términos de múltiples y cambiantes posiciones del yo. El trabajo que aquí presentamos es parte de un estudio más amplio sobre el desarrollo de la identidad como profesores/as de 31 estudiantes de los grados de educación primaria e infantil a lo largo de su formación. Actualmente, contamos con una primera entrevista de carácter autobiográfico realizada antes de finalizar el primer semestre del primer año de formación. Los resultados que presentaremos hacen referencia a dos de las preguntas relacionadas con (a) cómo les gustaría ser como profesor y (b) en quien no les gustaría convertirse. Estos estudiantes hacen referencia a características personales de los docentes (su disposición hacia el alumnado, sentido del humor, comprensión,...) tanto al referirse al profesor/a que quieren llegar a ser como al que no, dejando a un lado aspectos relacionados con la planificación o/y cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Palabras clave: Identidad del profesorado - formación del profesorado - identidad profesional - convertirse en maestro

Abstract: In the study of teacher identity we use a notion of identity as a continuous and dynamic process that involves the construction of new meanings and re-interpretations of their own values and experiences, which are influenced by personal, social and cultural aspects. This perspective understands identity in terms of multiple and changing positions of self. The work presented here is part of a larger study on the development of identity as teachers of 31 students who are in the grades on Primary and Infant Education. Currently, we have analyzed an autobiographical interview conducted in the first year in the process of becoming teacher. The results are referred to two of the questions: (a) how they would like to be as a teacher and (b) how they would not like to become as a teacher. The results showed that these students refer mostly to personal characteristics of teachers (their available to students, be amusing, be understanding and so on) both when they speak about the teacher they would like to becoming or about the teacher they would not like to becoming. They do not refer to the aspects of planning and/or how the process of teaching and learning takes place in the classroom.

Keywords: Teacher's identity - Teacher formation - Professional identity - Becoming teachers

Sobre los autores y contacto

Mar Prados
Mercedes Cubero
Andrés Santamaría
Samuel Arias
Universidad de Sevilla
correo-e: marprados@us.es
correo-e: cubero@us.es
correo-e: asantamaria@us.es
correo-e: samuel@us.es
<http://www.uam.es/ptcedh>
Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid

Cita del artículo

Prados, M., Cubero, M., Santamaría, A. y Arias, S. (2015). El proceso de convertirse en profesor/a. Posiciones del yo y voces como herramientas analíticas en la construcción del yo docente. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 110-115. http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se maneja una noción de identidad del profesorado como un proceso continuo y dinámico que supone la construcción de nuevos significados y re-interpretaciones de los propios valores y experiencias influenciados por aspectos personales, sociales y culturales (Flores y Day, 2006; Rodgers y Scott, 2008). Esta noción puede ser resumida en cuatro aspectos: la identidad a) está influenciada por el contexto, b) se construye en las relaciones, c) es cambiante, e d) implica la construcción de significados.

Este acercamiento permite abandonar visiones tradicionales que conceptuaban la identidad del profesorado como la posesión de un conjunto de destrezas y habilidades para el ejercicio de la profesión (Bruner, 2003; Hermans, 2003; Markus y Nurius, 1986; etc.). La consideración de la identidad del profesorado que se adopta supone conceptuarla en términos de múltiples y cambiantes *posiciones del yo* adoptadas por las personas.

En esta línea, según Hermans (2003), la identidad implica una gran variedad de *posiciones* estrechamente interconectadas. Las *posiciones del yo* y las *voces* construidas socialmente son uno de esos recursos de los que el profesorado dispone en este proceso de construcción. Estas posiciones del yo pueden ser más o menos explícitas y nos permitirán el acceso a las expectativas, prácticas, opiniones, y valores de los participantes. La identidad se construye pues a partir de las distintas posiciones que el yo va adoptando. La noción de posición es muy dinámica, ligada a la actuación en contextos concretos, cambiante en el tiempo y en el espacio (Prados, Cubero, Santamaría y Arias, 2013; Santamaría, Cubero, Prados y de la Mata, 2013). Esta idea del yo, como polifónico y constituido por diferentes “voiced positions”, ha sido propuesta por diferentes autores (Hermans, 1996, 2003;), inspirados en Mijail Bajtín (1986). En la visión bajtiniana, el “yo” se define como un producto de las relaciones dialógicas en el “paisaje” de las posiciones del yo. Bajtín defendía que las personas hablan con múltiples voces, de tal manera que una posición del yo puede ser considerada como una posición articulada por una voz –voiced position–. De alguna manera, estos movimientos del yo de una a otra posición van a estar articulados por las voces que pueblan nuestros enunciados, y que hacen que las narrativas del yo se conviertan en un “lugar” de encuentro y confluencia de voces y posiciones.

La idea de posiciones en conjunción con la de voces nos permitirá articular la relación entre un plano de *análisis micro* -análisis de las distintas posiciones que los profesionales van adoptando a lo largo de su narrativa- y un plano más *macro* -análisis de la contextualización social, cultural, institucional e histórica de dichas posiciones- (de la Mata, Cubero, Santamaría, y Saavedra, en prensa).

Tales perspectivas teóricas y metodológicas nos llevaron a comenzar un proyecto de trabajo que perseguía *recorrer* el proceso a lo largo del cual estudiantes de Ciencias de la Educación transitan en su *viaje* hacia un futuro profesional en el ámbito de la docencia. Nuestro objetivo era mostrar cómo la identidad del profesorado es construida narrativamente. Este proyecto se concretó en tres estudios:

Analizamos las concepciones de estudiantes universitarios en formación como docentes sobre qué significa aprender y sobre qué supone ser un buen/mal docente.

Analizamos la identidad de docentes universitarios acerca de sus creencias y propósitos respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje, el papel que ellos deben desempeñar, así como sobre las estrategias y lógicas argumentativas que se elaboran a lo largo de las narrativas.

Estudiamos longitudinalmente la identidad como profesores/as de estudiantes de los grados de educación primaria e infantil a lo largo de su formación.

Esta publicación se centra en el tercero de los estudios. Los objetivos que articulan el mismo son:
Proponer las nociones de *posiciones del yo* y *voces* como herramientas analíticas en la construcción de la identidad del profesorado.

Articular la relación entre un plano de *análisis micro* -análisis de las posiciones que el yo va adoptando a lo largo de una entrevista- y un plano de *análisis macro* -análisis de las voces que pueblan, articulan y contextualizan dichas posiciones.

Analizar las descripciones *del yo* de estudiantes de Ciencias de la Educación a lo largo del proceso de llegar a ser profesor/a (TST).

MÉTODO

Se trata de un estudio longitudinal con 31 estudiantes (22 de primaria y 9 de educación infantil) que son entrevistados a lo largo de los cuatro años del grado. En esta publicación se presentan datos referidos a su primer curso de formación (1º grado, curso 2012-13).

Se empleó una entrevista semiestructurada de carácter narrativo y autobiográfico elaborada por el grupo de investigación, así como una versión reducida del *Twenty Statement Test* (TST) (Kuhn, y McPartland, 1954) para las descripciones del yo de los participantes. Los resultados que presentaremos hacen referencia a dos de las preguntas de la entrevista realizada durante este primer curso: 1) *Imagina que ya has terminado el grado y estás trabajando como profesor/a ¿cómo te gustaría ser como profesor/a?* 2) *¿Y al contrario? ¿En qué tipo de profesor/a no quieres convertirte?*

En esta publicación, se presentarán datos únicamente referidos a dos de los objetivos planteados (vinculados con el análisis de las posiciones del yo):

- a) Identificación y definición de las distintas *posiciones que el yo* de los alumnos/as entrevistados va adoptando a lo largo de la entrevista autobiográfica.
- b) Inclusión de estas posiciones del yo en *dimensiones* que las agrupen en función de distintos aspectos referidos a la formación y a la actividad docente.

Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas en su totalidad adaptando el sistema de notación desarrollado por Jefferson (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974) para la normalización de los sistemas de análisis interpretativo de los discursos. El análisis de las entrevistas ha seguido tres fases:

- 1) Identificación y listado de posiciones del yo: a) por identificación y, b) por distanciamiento.
- 2) Definición de las distintas posiciones del yo por identificación y distanciamiento.
- 3) Integración de las distintas posiciones del yo en base a distintas dimensiones relevantes en cuanto a la formación y actividad docente (características personales, disposicionales, comunicativas, metodológicas, y vocacionales).

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN. CONCLUSIONES PRELIMINARES

Un primer acercamiento a los resultados nos ha permitido establecer hasta 10 posiciones del yo por identificación y 6 por distanciamiento, como puede verse en la tabla que aparece en la siguiente página.

Tabla 1: Posiciones del yo por identificación

Posiciones del yo como...	Definiciones: <i>El alumno/a se posiciona en la entrevista como alguien que...</i>
Reflexivo	...establece juicios de valor o reflexiones sobre una determinada acción propia o ajena.
Cercano	...se aproxima a sus alumnos para empatizar y tener una buena relación con ellos.
Equilibrado	...mantiene una posición intermedia tanto en lo afectivo como en lo académico.
Motivador	...hace que los alumnos se interesen y les guste lo que deben aprender.
Asistencial	...ayuda personalmente al alumnado tratando de formar parte de sus vidas, de asumir ciertas funciones de padre/madre.
Buen comunicador	...explica bien y claro, y hace que sus clases sean dinámicas y amenas.
Alguien que transfiere	...enfatisa la importancia de transferir lo aprendido a su práctica.
Guía	...orienta, aconseja, y encamina a los alumnos hacia los objetivos curriculares.
Educador	...está preocupado por un desarrollo integral del alumno.
Motivado	...no se da por rendido y no cesa en la tarea de conseguir los objetivos que se propone con sus alumnos.

Tabla 2: Posiciones del yo por distanciamiento

Posiciones del yo como...	Definiciones: <i>El alumno/a se posiciona en la entrevista como alguien que...</i>
Intimidante	...establece juicios de valor o reflexiones sobre una determinada acción propia o ajena.
Desagradable	...se aproxima a sus alumnos para empatizar y tener una buena relación con ellos.
Rechazado	...mantiene una posición intermedia tanto en lo afectivo como en lo académico.
Despreocupado	...hace que los alumnos se interesen y les guste lo que deben aprender.
Desmotivado	...ayuda personalmente al alumnado tratando de formar parte de sus vidas, de asumir ciertas funciones de padre/madre.

En relación al segundo de nuestros objetivos, en la tabla 3 presentamos la inclusión de estas posiciones del yo a lo largo de la entrevista, en dimensiones relevantes en relación al cómo debe ser la práctica profesional docente.

Tabla 3: posiciones del yo por identificación y distanciamiento integradas en dimensiones

DIMENSIONES Posiciones del yo referidas a características...	Por identificación		Por Distanciamiento	
	Posiciones	Fr.	Posiciones	Fr.
... personales : características psicológicas más o menos estables. Están relacionadas con una forma de ser.	Reflexivo	25	Intimidante	5
	Cercano	20	Desagradable	14
... disposicionales : actitudes y disposiciones personales ante la práctica docente. Están relacionadas con el tener.	Equilibrado	16	Impositivo	19
	Motivador	5		
	Asistencial	6		
... comunicativas : competencias relacionadas con las situaciones de intercambio en el aula.	Buen comunicador	3		
... metodológicas : aspectos relacionados con la forma en que se planifica o/y se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Están relacionadas con el hacer.	Que transfiere	3	Rechazado	6
	Guía	8		
... vocacionales : la vocación o interés por la docencia y la educación.	Educador	7	Despreocupado	3
	Motivado	3	Desmotivado	9

Como se puede observar los primeros resultados muestran un mayor número de posiciones del yo por *identificación* que por *distanciamiento*. Así como una mayor frecuencia de aparición de las primeras. En este primer curso, las posiciones más predominantesson las relacionadas con las dimensiones *personales* y *disposicionales*. Aparecen, en ambos casos, muy pocas posiciones del yo relacionadas con lo *metodológico* y lo *comunicativo*.

Cabe señalar que estos resultados preliminares parecen apuntar a que en este primer curso la formación aún no hubiera dejado sentir su influencia a la hora de establecer cuáles podrían ser las dimensiones más relevantes en relación a la construcción de una identidad profesional adecuada. En este sentido, y a pesar de que aún es muy pronto, estos primeros resultados apuntan a romper la distinción identidad profesional vs identidad personal (Akkerman y Meijer, 2011). Y, por otro lado, a enfatizar la importancia de otros aspectos más allá de los puramente teóricos y/o metodológicos en la formación docente, tales como las emociones, el compromiso, e incluso la pasión (Beauchamp y Thomas, 2009).

REFERENCIAS

- Akkerman y Meijer, (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308-319.
- Bajtín, M. (1986). *Speech genres and other late essays* Austin: University of Texas Press.
- Beauchamp y Thomas, (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), 175-189.

- Bruner, J. (2003). Self-making narratives. En R. Fivush y C. A. Haden (Eds.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives* (pp. 209-225). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- De La Mata, M., Cubero, M., Santamaría, A., y Saavedra, A. (en prensa). (Self-) Positions and voices in identity reconstruction of women after suffering gender violence. En M. L. de la Mata, T. Hansen y K. Jensen (Eds.), *Self in Culture in Mind* (Vol. 2). Aalborg: Aalborg University Press.
- Flores, M. A., y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multiperspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Hermans, H. (1996). Voicing the self: from information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, 119 (1), 31-50.
- Hermans, H. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16, 89-130.
- Kuhn, M. H. y T. S. McPartland (1954). An empirical investigation of self-attributies. *American Sociological Review*, 19, 68-76.
- Markus, H. R., y Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Prados, M. M., Cubero, M., Santamaria, A., y Arias, S. (2013). El yo docente en la universidad. Posiciones del yo y voces en la construcción narrativa de las identidades del profesorado universitario. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (3), 309-321.
- Rodgers, C. R., y Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. En M. Cochran-Smith, S. Feiman- Nemser, D. J. McIntyre y K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3ª ed., pp. 732-756). Nueva York: Routledge, Taylor y Francis Group/Association of Teacher Educator.
- Santamaría, A., Cubero, M., Prados, M.M., y de la Mata, M.L. (2013). Posiciones y voces ante el cambio coeducativo: La construcción de la identidad del profesorado en la aplicación de planes de igualdad. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17, 27-41.

Papeles de Trabajo
sobre Cultura, Educación
y Desarrollo Humano

ptcedh

www.uam.es/ptcedh
Universidad Autónoma de Madrid

Diversidad, competencia cultural e identidad profesional: estableciendo un sistema de categorías para analizar las posiciones del yo de profesionales de educación secundaria a lo largo de un grupo focal

Daniel Andrés Sazo
Andrés Santamaría
Rafael Moreno

ISSN 1699-437X | Año 2015, Volumen 11, Número 2 (Abril)

Resumen: En este trabajo se analizan las competencias culturales de profesionales educativos para responder de forma eficaz a las demandas que la diversidad cultural genera en contextos donde la población inmigrante es abundante. Se elaboró un sistema de categorías para el análisis de las posiciones que el yo de estos profesionales adoptaba a lo largo de un grupo focal. Este sistema de categorías trató de respetar los criterios de precisión, diferenciación y ajuste (PDA) propios de la metodología científica. El grupo focal estuvo formado por tres profesoras y tres profesores de I.E.S. Diamantino García Acosta de la ciudad de Sevilla, que alberga una gran diversidad cultural en sus aulas. Los primeros resultados enfatizan la necesidad de desarrollar competencias que permitan a los docentes percibirse a sí mismos como agentes activos dentro de la comunidad y no sólo como profesionales limitados a la mera transmisión de información. Así como a la necesidad de percibirse como profesionales capaces de cooperar y colaborar con los alumnos y compañeros, cuidando del bienestar de éstos.

Palabras clave: Diversidad cultural - competencia cultural - posiciones del yo - sistema de categorías

Abstract: This paper discusses the cultural competence of educational professionals to respond effectively to the demands generated by cultural diversity in contexts where the immigrant population is abundant. Developed a system of categories for the analysis of the positions that these professionals took along a focal group. This category system tried to respect the criteria of accuracy, differentiation and adjustment of scientific methodology. The focus group was formed by three teachers and three teachers from IES Diamantino García Acosta of the city of Seville, which houses a large cultural diversity in their classrooms. The results emphasize the need for developing competences that allow teachers to perceive themselves as active within the community and not just professionals limited to the mere transmission of information. As well as the need to be perceived as capable professionals cooperate and collaborate with students and colleagues, taking care of the welfare of these.

Keywords: Cultural diversity - cultural competence - I-positions - categories

Sobre los autores y contacto

Daniel Andrés Sazo
Andrés Santamaría
Rafael Moreno
Universidad de Sevilla
correo-e: dansazher@alum.us.es
correo-e: asantamaria@us.es
correo-e: rmoreno@us.es

Cita del artículo

Sazo, D. A., Santamaría, A. y Moreno, R. (2015). Diversidad, competencia cultural e identidad profesional: estableciendo un sistema de categorías para analizar las posiciones del yo de profesionales de educación secundaria a lo largo de un grupo focal. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 116-120.
http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

Agradecimientos: Este trabajo es parte de un proyecto más amplio financiado por el Plan Nacional de Investigación del Gobierno de España en la convocatoria de 2011 “*Competencia Cultural Comunitaria: Profesionales Competentes para Comunidades Diversas*” (ref. PSI2011-25554).

INTRODUCCIÓN

Uno de los ámbitos en los que se plantean con más claridad los retos que supone la inmigración es la *educación*. El sistema educativo se ve en la necesidad ineludible de afrontar esta cuestión, promoviendo una auténtica *educación intercultural*. Y ello porque la educación formal es un ámbito fundamental de socialización, de transmisión y recreación de valores sociales. La diversidad cultural y el desafío de la interculturalidad enfatizan, a nuestro juicio, la necesidad de establecer una estrecha relación entre educación y ciudadanía para dar cabida a los nuevos grupos culturales y ser capaces de afrontar el reto de la unidad en la diversidad.

Esta diversidad se manifiesta también en los centros educativos. Este trabajo se centra precisamente en este ámbito y está preocupado por desentrañar algunas claves de la diversidad cultural en la escuela. Especialmente, en lo referente al estudio de algunas posibles dimensiones de competencia cultural ante la diversidad que los profesionales de la educación han de desarrollar para proveer un servicio de calidad que afronte dicha diversidad, así como las dificultades a ella asociadas (Balcázar et al., 2010). La labor educativa en este tipo de escenarios de diversidad cultural ha de presentar necesariamente un carácter inclusivo que garantice la igualdad de trato y consideración de todos los/as alumnos/as con independencia de su procedencia cultural, facilitando así un apoyo educativo, pero también social (de la Mata, García, Santamaría y Garrido, 2010). Es por ello que los profesionales educativos han de desarrollar una serie de competencias culturales que tomen en consideración esta realidad y permitan, con su intervención, proveer al alumnado inmigrante de los recursos necesarios para su adaptación e integración en la comunidad educativa y social de acogida.

Todo ello supone, a nuestro juicio, la construcción de nuevas identidades (yoes) tanto de los profesionales como del alumnado inmigrante que faciliten este proceso de “encuentro cultural”. En el ámbito de la educación, ello se concreta en el interés por estudiar en qué medida los alumnos inmigrantes construyen una identidad compartida basada en el deseo de vivir juntos, adquiriendo capacidades para participar como ciudadanos de pleno derecho en una sociedad multicultural (Vila, Esteban y Oller, 2010). Construcción que sólo será posible si los profesionales encargados de proveer esos recursos educativos construyen, a su vez, “yoes” sensibles a la diversidad cultural y, por tanto, competentes culturalmente ante ella.

Específicamente, este trabajo ha pretendido, a) elaborar sistemas de categorías, tanto en cuanto a las temáticas debatidas como a las posiciones que el yo de los participantes adoptan a lo largo del debate (Hermans, 2003; Prados, Cubero, Santamaría y Arias, 2013; Santamaría, Cubero, Prados y de la Mata, 2013) y, b) analizar las diferentes posiciones del yo que el profesorado adopta para atender y responder ante la diversidad cultural, con el fin de poder estudiar aquellas posiciones que podrían ser más relevantes para una buena práctica profesional en contextos en los que se dé dicha diversidad en el ámbito educativo.

MÉTODO

Se trabajó con un grupo focal compuesto por 6 profesores del I.E.S. Diamantino García Acosta situado en la ciudad de Sevilla. Se empleó un cuestionario de preguntas abiertas sobre competencias culturales ante la diversidad. Se trataba de un cuestionario con dos preguntas que perseguían generar un debate con respecto a las competencias culturales que debe tener un profesional ante la diversidad en relación a los ámbitos que

influyen en su trabajo. Después de un largo proceso de precisión, ajuste y diferenciación para garantizar la fiabilidad de las categorías propuestas, se establecieron dos sistemas de categorías referidos tanto a las unidades temáticas como a las posiciones del yo. El contenido de la transcripción del debate fue clasificado en función de las diferentes temáticas que se fueron encontrando después de una lectura intensiva. Tras haber delimitado todo el debate en unidades temáticas, éstas se reagruparon con respecto a sus respectivas categorías para saber qué temáticas se repetían con más frecuencia en el debate. Tras ello, se definieron las distintas posiciones del yo que los participantes adoptaban a lo largo del debate. En un principio, dichas definiciones eran bastante extensas y poco precisas, por lo que fue necesario especificar qué términos eran propios de cada posición del yo.

PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Tras la lectura intensiva de la transcripción por parte de los investigadores, se definieron como resultado nueve categorías temáticas, que finalmente quedarían reducidas a ocho tras resolver un problema de precisión de una de ellas. La forma de organizar estas categorías estuvo basada en un criterio en el que se tiene en cuenta dos aspectos: a) *la necesidad o conflicto*: 1) necesidad de conocer la complejidad de la realidad a la que se enfrenta, 2) dificultades asociadas a la diversidad cultural y, 3) necesidad de desarrollar intervenciones que faciliten la adaptación ante la diversidad cultural; y, en segundo lugar, b) *los medios o estrategias para resolver dichos conflictos y suplir necesidades*: 4) aspectos que definen al alumnado del centro, 5) aspectos de un buen profesional ante la diversidad, 6) relaciones profesorado-alumno, 7) importancia de la familia y, 8) aspectos que definen el centro.

Por otra parte, en cuanto a la identificación de las posiciones que el yo de los participantes adoptaba a lo largo del debate, el análisis de las transcripciones permitió elaborar el siguiente sistema de categorías:

Posiciones del yo	Definiciones
	El profesorado se posiciona en el debate como alguien que...
Transmisor	...transmite información a los/as alumnos/as, así como a los profesionales de nuevo ingreso en el centro.
Cuidador	...cuida y se interesa por el bienestar de los estudiantes y da ayuda y apoyo a éstos y sus compañeros de trabajo a nivel social.
Entrenador	...guía*, motiva y se responsabiliza de los/as alumnos/as en sus actividades dentro y fuera del aula. * ...aconseja y orienta a los alumnos para que éstos puedan conseguir alcanzar los objetivos mínimos requeridos en el ámbito académico y social del centro.
Competente	...logra realizar su trabajo profesional cubriendo todas las necesidades de los/as alumnos/as en relación a la realidad cultural de éstos.
Adaptativo	...es capaz de establecer nuevas formas y estrategias de intervención con el objetivo de adaptarse a la realidad social y cultural de los/as alumnos/as.
Implicado	...se preocupa por aspectos que tienen que ver con la adaptación socioafectiva, familiar, e incluso comunitaria de los/as alumnos/as.
Influyente	...influye con su labor más allá del aula, alcanzando una repercusión en ámbitos más allá del escolar; con la familia y el barrio.

Cabe decir que la estructura en la que se organizan las diferentes posiciones del yo se estableció con respecto a dos criterios. Las tres primeras posiciones del yo: transmisor, cuidador y entrenador, tienen que ver con *actividades propias del profesorado*, mientras que las últimas: yo competente, adaptativo, implicado e influyente se asocian más con *logros conseguidos* por estos profesionales. Y como segundo criterio, las posiciones del yo se estructuraron de manera que se respetaran niveles de análisis micro y macro; siendo la posición del yo transmisor la posición más relacional (microsocial), la del yo competente la más individual y, por último la del yo influyente la más comunitaria (macrosocial).

Una primera puesta a prueba del sistema de categorías de posiciones del yo con respecto a la categoría temática 2 -dificultades asociadas a la diversidad cultural- nos permitió observar que de las cinco unidades temáticas halladas bajo esta categoría, una de ellas correspondían con el valor 2.1 -discontinuidad centro-familia-, dos con el valor 2.2 -discontinuidad centro-barrio- y, dos con el valor 3.3 -el idioma-. En estas cinco unidades temáticas se hallaron 11 posiciones del yo en las que tres de ellas se correspondían con el yo *implicado*, dos con el yo *adaptativo*, dos con el yo *competente*, dos más con el yo *influyente* y sólo una con el yo *entrenador*. No se halló ningún posicionamiento relacionado con la definición del yo *transmisor*. También cabe decir que la mayoría de dichas posiciones se hallaron en las unidades temáticas etiquetadas bajo el valor *discontinuidad centro-barrio*.

A la vista de los resultados obtenidos fue interesante notar que las posiciones del yo en las que más se sitúan los profesores durante el debate son aquellas que poseen un carácter macrosocial y por tanto un nivel más relacional con respecto al contexto en el que estos profesores ejercen su profesión. Este hecho fue confirmado aún más tras descubrir que el yo *transmisor*, cuya definición quedaba mucho más relacionada con niveles microsociales, no apareció en ninguna de las unidades temáticas.

Por tanto, los profesores no sólo se ven a sí mismos como *cuidadores* del bienestar de los estudiantes o colaboradores con los compañeros, sino que ven la necesidad de estar *implicados* como agentes activos en la comunidad y a su vez, responsables de la educación social de ésta. Esto está estrechamente relacionado con la asidua continuidad con la que se perciben a ellos mismos como profesionales *competentes*, tanto en su labor como profesionales de la educación, como en su implicación en los aspectos familiares del alumnado y en su capacidad de adaptación para poder brindar una educación igualitaria a los alumnos inmigrantes, sin olvidar la necesidad de adecuar y cambiar su metodología en relación a la especificidad de cada caso. Todo ello sugiere que estos profesionales desarrollan la necesidad de tener una conciencia crítica sobre su propia práctica diaria así como una gran capacidad de autogestionar los nuevos conflictos que surgen.

A partir de este análisis, y como una primera elaboración, se resumen algunas de las competencias que parecen ser más relevantes para responder de forma eficaz ante la diversidad cultural en ámbitos educativos. Dichas competencias se han agrupado en tres grandes categorías en función de tres aspectos considerados claves (Essomba, 2006):

Competencias relacionadas con los valores, actitudes y la identidad profesional

- a) Desarrollo de una actitud colaboradora hacia los compañeros y hacia las necesidades del alumnado y el centro.
- b) Predominancia de una ética del cuidado.
- c) Creencia en el fomento de un tratamiento igualitario del alumnado inmigrante sin olvidar la necesidad de adaptación a las necesidades específicas de cada uno.
- d) Creencia en la necesidad de educar no sólo al alumnado, sino también a los padres y madres en el respeto a la diversidad.
- e) Necesidad de reflexionar y tener una conciencia crítica sobre la propia práctica diaria.

Competencias de empoderamiento y agentividad

- a) Capacidad de autogestión ante las nuevas necesidades y conflictos.
- b) Sentimiento de competencia y de eficacia profesional.

- c) Creencia en su repercusión e influencia para transforman su medio.
- d) Sentimiento de orgullo por la labor realizada.
- e) Sentido de la responsabilidad e implicación en las acciones educativas.

Competencias relacionales, de comunicación y trabajo en equipo

- a) Desarrollo de una fuerte cohesión entre los compañeros así como una fuerte coordinación y trabajo en equipo.
- b) Sensibilidad a los problemas de los compañeros y apoyo en su resolución.
- c) Desarrollo de un sentimiento de valoración y reconocimiento y apoyo tanto por los compañeros como por parte del centro.
- d) Desarrollo de la capacidad de mediar en los conflictos.

CONCLUSIONES

Todo ello nos permite concluir que una educación atenta a la diversidad cultural debe ser reflexiva con respecto a cómo se construyen las diferencias ayudando a la formación de ciudadanos críticos que desarrollen competencias para desenvolverse en diferentes contextos, favoreciendo así la toma de conciencia del peligro de la *naturalización* de las diferencias y evitando la justificación de la desigualdad. En este sentido, y para finalizar, creemos que una educación intercultural que contempla y tiene en cuenta esta diversidad cultural, debe entenderse como un enfoque holístico desde el que se debería valorar la diversidad cultural de la sociedad en su conjunto, y de la comunidad educativa en particular, teniendo en cuenta a todos sus actores sociales: personal del centro, estudiantes, padres de familia, personas que quieran acercarse al colegio, etc. El espacio educativo debe ser concebido como un espacio abierto a la comunidad y no restrictivo, en el que la participación y el trabajo colaborativo sean fundamentales para construir un espacio democrático en la escuela. Escuela que debe pues desarrollar y fomentar el pensamiento crítico y reflexivo en torno a la diversidad y las diferencias que se atribuyen.

REFERENCIAS

- Balcázar, F., Suárez-Balcázar, Y., Willis, C., y Alvarado, F. (2010). Cultural Competence: Review of Conceptual Frameworks. In F. Balcazar, Y. Suarez-Balcazar, C. Keys, & T. Taylor-Ritzler (Eds.), *Race, Culture and Disability: Rehabilitation Science and Practice* (pp. 123-139. Jones & Bartlett Publishers, Inc.
- De la Mata, M.L., García, M., Santamaría, A. y Garrido, R. (2010). La integración de las personas migrantes. El enfoque de la psicología cultural y de la liberación. En L. Melero (Ed.), *La persona más allá de la migración. Manual de intervención psicosocial con personas migrantes* (pp.115-145). Valencia: Fundación Cemigra.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Grao.
- Hermans, H. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16, 89-130.
- Prados, M. M., Cubero, M., Santamaria, A., y Arias, S. (2013). El yo docente en la universidad. Posiciones del yo y voces en la construcción narrativa de las identidades del profesorado universitario. *Infancia y Aprendizaje*, 36, 3, 309-321.
- Santamaría, A., Cubero, M., Prados, M.M., y de la Mata, M.L. (2013). Posiciones y voces ante el cambio coeducativo: La construcción de la identidad del profesorado en la aplicación de planes de igualdad. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado* 17: 27-41.
- Vila, I, Esteban-Guitart, M. y Oller, J. (2010). Identidad nacional, lengua y escuela. *Revista de Educación*, 353, 39-65.

Papeles de Trabajo
sobre Cultura, Educación
y Desarrollo Humano

ptcedh

www.uam.es/ptcedh
Universidad Autónoma de Madrid

Dinámicas de participación en una comunidad de aula: Oportunidades de aprendizaje del futuro maestro durante el periodo de prácticum

Bárbara Toledo
Teresa Mauri

ISSN 1699-437X | Año 2015, Volumen 11, Número 2 (Abril)

Resumen: En este trabajo se presenta el análisis de la construcción social de dinámicas de participación en prácticas características de una comunidad de aula, poniendo énfasis en el estudio de las formas que toma la participación de una maestra practicante durante el prácticum. Desde una aproximación sociocultural, entendemos las dinámicas de participación como configuraciones complejas de actividad conjunta y situada en las prácticas locales de una comunidad, construidas momento a momento por la interacción de todos los implicados, que les ofrecen distintas oportunidades de aprendizaje. Los datos analizados correspondieron a 15 jornadas de una comunidad de aula de Educación Infantil, en la que participan 18 alumnos/as (4-5 años), una maestra tutora, una maestra practicante y, periódicamente, una maestra de apoyo y psicomotricidad. El análisis realizado revela formas de actividad conjunta de los participantes en torno a distintas tareas típicas de la comunidad de aula y sus variaciones a lo largo del tiempo. También da cuenta de las formas de implicación de cada maestra en dicha actividad conjunta. Esto nos ha permitido identificar y caracterizar las oportunidades de participación ofrecidas a la maestra practicante de experimentar y, en definitiva, de aprender las competencias propias de la profesión en dicha comunidad.

Palabras clave: Dinámicas de participación - comunidad - actividad conjunta - prácticum - formación del profesorado

Abstract: In this work it is presented the social construction of dynamics of participation in the characteristics practices of a classroom community. Emphasis is made on the forms of participation of student-teacher while he/she interacts with other participants during the practicum. From a sociocultural approach, the dynamics of participation are propounded as complex configurations of joint activity situated in local practices of a community, which are constructed moment-by-moment by the interaction of all the involved participants, and they offer different learning opportunities. The data analysed correspond to 15 sessions of an infant-school classroom community where 18 students (4-5 years old), tutor-teacher, student-teacher and, periodically support-teacher and psychomotricity-teacher, participate together. The analysis revealed different forms of joint activity of the participants around different typical tasks of the classroom community. Also it accounted for different forms of involvement of each teacher in that joint activity. This has allowed the characterisation of the opportunities of participation that are offered to student-teacher to experience and learn the typical competences of the profession in the community.

Keywords: Dynamics of participation – community - joint activity – practicum - teacher training.

Sobre las autoras y contacto

Bárbara Toledo
Teresa Mauri
Universitat de Barcelona
correo-e: barbaratoledo.f@gmail.com
correo-e: teresamauri@ub.edu

Cita del artículo

Toledo, B. y Mauri, T. (2015). Dinámicas de participación en una comunidad de aula: Oportunidades de aprendizaje del futuro maestro durante el periodo de prácticum. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 121-127. http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

Notas

Los resultados presentados en este trabajo se sitúan en el marco de la elaboración de una Tesis Doctoral financiada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica –CONICYT– y Becas Chile, adjudicada a Bárbara Toledo Fierro. También se ha contado con el apoyo del grupo de investigación GRINTIE de la Universidad de Barcelona. Además, quisiéramos agradecer la disposición de las maestras y alumnos/as que participaron en la investigación.

INTRODUCCIÓN

Estudios contemporáneos del campo de la educación se han dirigido a comprender cómo es el proceso de aprendizaje de los futuros maestros en el prácticum, identificando cuáles son las oportunidades de aprendizaje de que disponen, qué ayudas reciben y por parte de quiénes. En este trabajo pretendemos identificar las formas de participación que los participantes construyen por su actividad conjunta en una comunidad de aula (CdA), y analizarlas en tanto que oportunidades de aprendizaje de la profesión que un estudiante dispone durante el prácticum.

Siguiendo las propuestas de Edwards (2005), el estudio del aprendizaje en el lugar de trabajo se focaliza en el análisis de la participación de los sujetos en prácticas sociales específicas de una comunidad. Caracterizamos la participación desde una aproximación sociocultural, que ubica la acción mental del sujeto en la actividad que desarrolla, mediada y construida en interacción con otros, y situada en un escenario cultural determinado (Wertch, 1993). En consecuencia, y conforme también a la “metáfora del aprendizaje como participación” planteada por Matusov (1998), en este trabajo entendemos al sujeto como participante activo en prácticas sociales situadas en diferentes contextos comunitarios, y al aprendizaje como proceso participativo del sujeto en actividades desarrolladas en interacción con otros en dichos contextos.

Asimismo, coincidiendo con los trabajos de Engeström (2007), Edwards (2005) y Boylan (2005), nuestra idea de participación en la comunidad no concuerda con la de un proceso de incorporación a una trayectoria de actividad lineal y unidireccional predefinida (no-participación→participación-periférica→plena-participación), sino con la de un proceso resultante de la construcción conjunta de los participantes en la comunidad, donde no existen posiciones determinadas *a priori*, ni estructuras preestablecidas de actividad de los sujetos que pueden ser conocidas de antemano.

Desde nuestra perspectiva, los miembros de una comunidad comparten prácticas que construyen conjuntamente, con lo que las trayectorias de participación y, en consecuencia las oportunidades de aprendizaje, resultan invisibles y difíciles de reconocer *a priori* si no son analizadas debidamente. Asimismo, partiendo de los trabajos de Lave y Wenger (1991), Wenger, (2002) y Rogoff (1995), consideramos la idea de comunidad como plano sociocultural que soporta y posibilita el proceso de participación de los sujetos. En este estudio, el aula es conceptualizada como comunidad, donde analizamos las dinámicas de participación construidas por la actividad conjunta de maestras y alumnos/as, para hacer evidentes sus prácticas específicas, y la construcción y reconstrucción de estas en el trascurso de la actividad social en dicha comunidad (Wells, 2001).

En resumen, analizamos las dinámicas de participación como distintas formas de participación construidas social y localmente en una comunidad por la interacción entre los participantes, que varían y evolucionan en función de las posibilidades que dicha actividad conjunta ofrece para involucrarse en este proceso momento a momento y a lo largo del tiempo. Dependiendo de las prácticas particulares de una CdA, construidas y puestas a disposición por la interacción de los miembros, estos se implican de maneras diferentes en coherencia con una multiplicidad de objetivos, construyendo distintas formas de participación desarrolladas en la propia comunidad (Kovalainen &

Kumpulainen, 2007). Así, el análisis de las prácticas concretas a las que un estudiante tiene acceso durante el practicum en una CdA, y de las distintas formas, tipos y grados de participación en dichas prácticas en interacción con los demás, ayudará a identificar el repertorio de acciones pedagógicas a las que tiene acceso en el acto de la enseñanza en un contexto situado (Edwards, Gilroy & Hartley, 2002; Kovalainen & Kumpulainen, 2007) y comprender sus posibilidades de aprendizaje en dicho contexto.

METODOLOGÍA

El estudio sigue una lógica interpretativa (Erickson, 1989), utilizando una metodología de estudio de caso (Stake, 2010; Yin, 2006).

Situación de observación y participantes

Se analizaron 15 Jornadas de Aula (JdA), representativas del proceso de practicum, del nivel educativo P5 de educación infantil de un centro escolar público de Cataluña. Las JdA fueron planificadas y desarrolladas de forma natural, participando conjuntamente 18 alumnos/as (4-5 años), la maestra tutora (MT), la maestra practicante (MP) y, periódicamente, la maestra de apoyo y psicomotricidad.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Las JdA fueron registradas mediante audio, vídeo y notas de campo, correspondiendo al total de horas que los/as alumnos/as permanecieron dentro del aula durante una mañana de clases. Los datos fueron complementados y contextualizados con entrevistas semiestructuradas y documentos institucionales.

El modelo de análisis se concreta en dos niveles con finalidades específicas pero vinculadas. En este trabajo presentamos únicamente el primer nivel, centrado en analizar las formas de organización de la actividad conjunta (AC) características de la CdA, que toma un doble foco de caracterización: *1er.Foco*, centrado en la estructura de la actividad de la CdA, específicamente en las tareas que las maestras realizan con los/as alumnos/as para dar cumplimiento al currículum (aproximación diádica) (Coll, Colomina, Onrubia & Rochera, 1995; Colomina, Onrubia & Rochera, 2001; Coll, Onrubia & Mauri, 2008); *2do.Foco*, encajado en el anterior, se centra en la forma en que cada maestra se implica en el desarrollo de estas tareas (aproximación multivocal) (Filliettaz, Trebert & Rémy, 2012).

En cada JdA se procedió a: identificar los Segmentos de Interactividad (SI) según el 1er.Foco y el 2do.Foco, y la combinación de ambos; identificar Actuaciones Típicas (AT) de cada SI combinado (SIC); y elaborar Mapas de Interactividad.

RESULTADOS

Los principales resultados de este trabajo se circunscriben a los siguientes aspectos:

- (i) SI identificados según 1er.Foco y 2do.Foco, y SIC;
- (ii) Grado de implicación de MP en SI identificados;
- (iii) Tipos de dinámicas de participación.

Se identificaron 20 tipos de SI según el 1er.Foco, y 7 tipos de SI según el 2do.Foco. Ambos conjuntos se presentan en la Figura 1 y 2 respectivamente.

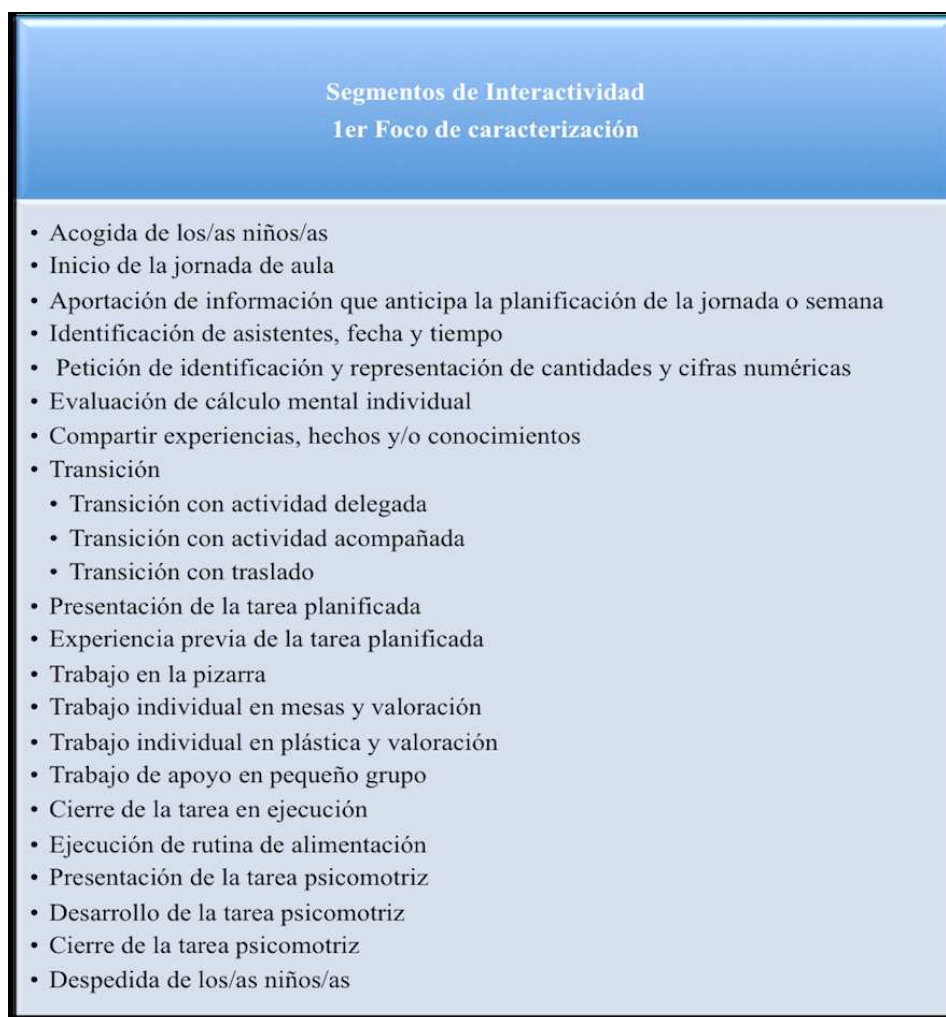


Figura 1: Segmentos de Interactividad identificados según 1er.Foco

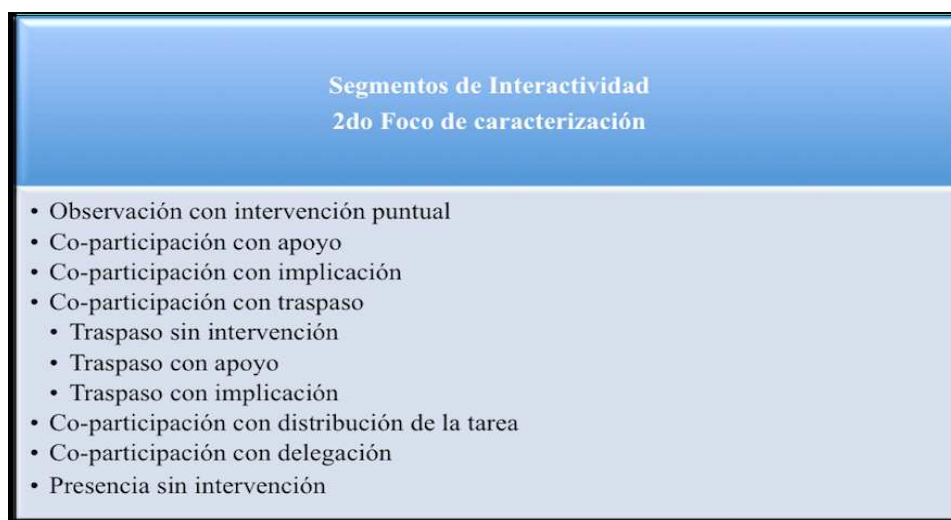


Figura 2: Segmentos de Interactividad identificados según 2doFoco

A partir de los SI de ambos focos, se identificaron SIC diferenciados en cada JdA, describiendo para cada uno el patrón de AT de las maestras. A modo de ejemplo, en la Figura 3 se muestra el patrón de AT correspondiente a un SIC de la JdA1. Este SI-2doFoco ejemplificado corresponde a uno de los 3 que, en combinación con diferentes SI-1er.Foco, aparecieron con regularidad significativa a lo largo de las JdA.

Tenemos en primer lugar, *Observación con intervención puntual*, definido por la toma de control y responsabilidad por MT de la tarea desarrollada con los/as niños/as, mientras MP adoptó una postura de observadora externa, ocupando un rol de “testigo”. En segundo lugar, *Co-participación con implicación*, definido por la toma de control y responsabilidad primordial por MT de la tarea desarrollada con los/as niños/as, mientras MP tomó parte activa en esta, distribuyéndose implícita y/o explícitamente roles complementarios entre ambas. Finalmente, *Co-participación con delegación*, definido por la toma de control y responsabilidad por MT de la tarea desarrollada con el gran grupo, mientras MP realizó, paralelamente, una tarea con uno o dos niños/as, delegada implícita o explícitamente por MT.

Maestra Tutora	Maestra Practicante
<ul style="list-style-type: none">• Recibe y saluda a los/as niños/as• Saluda y conversa con los familiares• Formula y/o recuerda las consignas• Mantiene una charla social con uno o mas niños/as• Formula y/o recuerda las normas, límites y reglas del aula	<ul style="list-style-type: none">• Observa las actuaciones llevadas a cabo por la maestra tutora y los/as niños/as• Mantiene una charla social con uno o más niños/as de manera esporádica• Formula y/o recuerda las consignas de manera esporádica

Figura 3: Patrón de Actuaciones Típicas del Segmento de Interactividad Combinado *Acogida de los/as niños/as_ Observación con intervención puntual* de Jornada de Aula1

La identificación y descripción de SIC, y sus respectivos patrones de AT, pone de manifiesto la construcción en interacción de 7 formas de participación diferenciadas (SI-2do.Foco) en 20 prácticas características de la CdA (SI-1er.Foco). Cada una de estas formas de participación en una práctica local, permite observar el conjunto de AT llevadas a cabo y disponibles para los participantes, y los tipos de interacciones que se establecen entre ellos.

Finalmente, es posible observar 3 trayectorias que siguen las dinámicas de participación, refiriendo a que para un mismo tipo de SI-1er.Foco, el SI-2doFoco evoluciona en el tiempo de manera: *progresiva*, de menor a mayor implicación de MP; *estable*, la forma de participación de MP no cambia significativamente; o *variable*, la forma de participación de MP varía momento a momento, sin un patrón regular.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En este estudio se analizaron 15 JdA de una CdA de la etapa de Educación Infantil, donde participaron conjuntamente alumnos/as y maestras. Específicamente, nuestro objetivo fue identificar y describir las oportunidades de participación en prácticas locales disponibles para una maestra practicante, y las formas en que esta se involucra en interacción con los demás participantes, para experimentar y desarrollar su competencia profesional en un contexto situado.

Los resultados ponen de manifiesto, en primer lugar, distintas prácticas locales características de la CdA, disponibles para que se involucren los participantes, y en segundo lugar, diferentes formas de participación construidas a partir de la interacción entre maestras y alumnos/as.

Nuestro análisis pone de relieve la necesidad de transparentar la estructura de funcionamiento de una CdA, haciendo visibles la forma y función de las prácticas locales, y el conjunto de actuaciones prototípicas en las que los participantes pueden o no suscribirse (Clarke, 2004; Young & Miller, 2004).

Además, se explicitan formas de participación heterogéneas y variables en evolución y trayectoria, posibilitadas por prácticas sociales situadas, lo que cuestiona la propuesta de Lave y Wenger (1991) de concebir la participación como un proceso predeterminado y lineal (de la periferia al centro). Se construyen diversas dinámicas de interacción entre los participantes en función de la práctica en la que se involucran y de factores contextuales (Fillietaz, Trebert, & Rémy, 2012; Kovalainen & Kumpulainen, 2007), lo que muestra trayectos variados y no lineales.

Como plantean Edwards, Gilroy, & Hartley (2002), las prácticas pedagógicas están incrustadas en las CdA, proporcionando innumerables oportunidades para la acción de sus miembros.

Consecuentemente, el siguiente paso sería analizar y comprender cuándo y cómo ocurre el paso de una forma de participación a otra, y cuáles serían los factores involucrados en términos de interacción entre participantes en la actividad.

REFERENCIAS

- Boylan, M. (2005). School classrooms: communities of practice or ecologies of practices? http://www.orgs.man.ac.uk/projects/include/experiment/mark_boylan.pdf (Consultado el 01 de Junio de 2014).
- Clarke, D. (2004). Patterns of Participation in the Mathematics Classroom. En M.J. Høines & A.B. Fuglestad (Eds), *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp.231-238). Bergen: Bergen University College.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. (1995). Actividad conjunta y habla: Una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. En P. Fernández, & M. Melero (Comp.), *La interacción social en contextos educativos* (pp.193-326). Madrid: Siglo XXI.
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp.437-458). Madrid: Alianza.
- Edwards, A. (2005). Let's get beyond community and practice: the many meanings of learning by participating, *Curriculum Journal*, 16 (1), 49-65.
- Edwards, A., Gilroy, P., & Hartley, D. (2002). *Rethinking teacher education: collaborative responses to uncertainty*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Engeström, Y. (2007). From communities of practice to mycorrhizae. En J. Hughes, N. Jewson, & L. Unwin, *Communities of practice: Critical perspectives* (pp.41-54). Londres: Routledge.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp.195-301). Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Fillietaz, L.; Trébert, D. & Rémy, V. (2012, Junio) Relation tutorale et configuration de participation à l'interaction: le cas de la formation professionnelle des éducatrices et éducateurs de l'enfance. Trabajo presentado en *2ème colloque international de didactique professionnelle, Apprentissage et développement professionnel*, Nantes, Francia.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kovalainen, M., & Kumpulainen, K. (2007). The social construction of participation in an elementary classroom community. *International Journal of Educational Research*, 46, 141-158.
- Matusov, E. (1998). When solo activity is not privileged: Participation and internalization models of development. *Human Development*, 41, 326-349.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation and apprenticeship. En J. Wertsch, P. del Rio, & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp.139-164). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Yin, R. (2006). Case Study Methods. En J. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp.111-122). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Young, R., & Miller, E. (2004). Learning as changing participation: Discourse roles in ESL writing conferences. *Modern Language Journal*, 88, 519- 535.

SECCIÓN 5: Multialfabetización y prácticas educativas emergentes

Papeles de Trabajo
sobre Cultura, Educación
y Desarrollo Humano

ptcedh

www.uam.es/ptcedh
Universidad Autónoma de Madrid

Desarrollo de competencias a través de videojuegos comerciales en contextos educativos

Ana Belén García Varela
Héctor del Castillo

ISSN 1699-437X | Año 2015, Volumen 11, Número 2 (Abril)

Resumen: Los videojuegos pueden convertirse en instrumentos eficaces en el desarrollo y mejora de habilidades cognitivas de los estudiantes. En contextos reales y virtuales, los niños y adolescentes deben desarrollar habilidades que les capaciten para participar activamente en lo que Jenkins llama “cultura participativa”. En distintos estudios hemos documentado como ciertos videojuegos comerciales permiten a los aprendices avanzar en los aprendizajes curriculares, haciendo posible el desarrollo y adquisición de procesos y habilidades específicas conjuntamente con la promoción de actitudes positivas como, por ejemplo, el respeto por el medio ambiente o la colaboración con otros u otras. Nos basamos en nuestra experiencia que se desarrolla con la colaboración de docentes de Primaria y Secundaria alrededor de innovaciones educativas en la clase que utilizan los videojuegos como instrumento educativo. En el marco de esta investigación, hemos analizado como distintos tipos de juegos de simulación comerciales pueden utilizarse en el contexto escolar para crear entornos educativos innovadores donde los chicos y chicas, conjuntamente con la asistencia de los adultos, desarrollan nuevas alfabetizaciones digitales.

Palabras clave: Videojuegos - simulación - aprendizaje - alfabetización digital - educación secundaria

Abstract: Video games can become a relevant tool in developing and improving students' cognitive skills. In both real and virtual contexts, children and teenagers have to develop skills that help them to become actively involved in what Jenkins calls participatory culture. From the data obtained in our experiences, we have observed how certain commercial video games allow us to arise a hidden curriculum, making it possible to develop specific thought processes and skills acquisition while promoting positive attitudes such as a respect for the environment or collaboration with others. We based on our experience working in collaboration with Primary and Secondary School teachers in developing innovative educational settings inside the classroom by using Sport and simulation commercial video games as an educational tool. Thus, in this research, we have analysed how different types of commercial simulation games can be used in the classroom to create innovative educational settings in which children and adults develop new digital literacies.

Keywords: Video Games - simulation - learning - digital Literacies - secondary Education

Sobre los autores y contacto

Ana Belén García Varela
Héctor del Castillo
Universidad de Alcalá
correo-e: abelen.garcia@uah.es
correo-e: hector.delcastillo@uah.es

Cita del artículo

García Varela, A. B. y del Castillo, H. (2015). Desarrollo de competencias a través de videojuegos comerciales en contextos educativos. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 129-134.
http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

INTRODUCCIÓN

Actualmente el concepto mismo de alfabetización y de lo que significa estar alfabetizado en la cultura escrita está en proceso de cambio y transformación (Gee, 2001; 2000; Barton & Hamilton, 2005; Jenkins, 2006a). La cultura tecnológica y los nuevos medios (Manovich, 2001) modifican los elementos básicos que intervienen en los procesos de lectura comprensiva (Coll, 2005) creando espacios que generan nuevas posibilidades. En este marco, surge el concepto de alfabetización digital, entendida como un conjunto de prácticas culturales propias que se dan en un tipo específico de sociedad basada en el uso intensivo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (Hague & Williamson, 2009).

Esta concepción nos aleja de una visión ingenua sobre la alfabetización, que entiende que las personas, por el hecho de utilizar alguna tecnología en la vida cotidiana, ya están alfabetizadas en ella. Por el contrario, debemos aproximarnos a la alfabetización digital como la oportunidad de aprender y practicar las dinámicas internas de los nuevos medios como instrumentos cotidianos de nuestra cultura (Mominó, Sigalés y Meneses, 2008). En este sentido, los procesos de alfabetización proporcionan a las personas oportunidades para desarrollar la autonomía informacional necesaria para desenvolverse en esos nuevos espacios virtuales (Ortoll, 2007).

Desarrollo de competencias a través de los videojuegos

Diversos estudios han mostrado cómo el uso de determinados videojuegos dentro de las aulas puede ayudar al desarrollo de competencias por parte de los estudiantes. Así mismo, también pueden ser útiles como herramientas metacognitivas para los estudiantes, o para los profesores con el fin de sensibilizarse más sobre el grado en que sus estudiantes son capaces de usar y aplicar conceptos y teorías en una situación contextualizada (Nilsson & Jakobsson, 2010).

Así, tanto en contextos reales como virtuales, los niños y adolescentes tienen que desarrollar habilidades que les ayuden a participar activamente en lo que Jenkins (2006a) ha denominado 'cultura participativa'. El mismo Jenkins (2006b) afirma que las escuelas como instituciones deben involucrarse de manera más consciente en esta nueva cultura participativa, debido a que las mayores oportunidades para el cambio se pueden localizar actualmente en las comunidades de aprendizaje informales. Por ello, el autor plantea que fomentar el desarrollo de un conjunto de competencias culturales y habilidades sociales necesarias en este marco cultural sería esencial en el proceso de alfabetización de niños y adolescentes:

"Fomentar estas habilidades sociales y competencias culturales requiere un enfoque más sistemático de la educación en los medios. Todos los agentes involucrados en la formación de los jóvenes tienen que aportar para ayudar a los estudiantes a adquirir las habilidades que necesitan para convertirse en participantes plenos en nuestra sociedad. Las escuelas, los programas de actividades extraescolares y los padres, tienen diferentes roles que desempeñar y hacen lo que pueden en sus propios espacios para estimular y fomentar estas habilidades." (Jenkins et al. 2006b, p. 4).

Este conjunto de competencias implican habilidades sociales que se desarrollan a través de la colaboración y trabajo en red y parten de los supuestos de la alfabetización tradicional, habilidades de investigación, conocimientos técnicos y habilidades de análisis crítico que se enseñan en el aula. Jenkins define un grupo de once habilidades (2006b): Juego, Representación, Simulación, Apropiación, Multitarea, Cognición distribuida, Inteligencia Colectiva, Juicio, Navegación transmedia, Trabajo en redes y Negociación.

En este trabajo, nos vamos a centrar en tres de ellas, que se relacionan con las actividades que hemos desarrollado a partir del trabajo con los videojuegos de simulación: el juego, la simulación y la inteligencia colectiva. A continuación, describimos con más detalle algunos aspectos relevantes de cada una de ellas.

Juego	Esta competencia se define como la capacidad para experimentar con el entorno como un espacio de resolución de problemas.
Inteligencia Colectiva	En este caso, hablamos de la capacidad de compartir conocimientos con otros para lograr un objetivo común.
Simulación	Jenkins define la simulación como la capacidad de interpretar y construir modelos dinámicos de los procesos que tienen lugar en el mundo real. El juego se plantea como una representación de las experiencias diarias. Gee (2003) asume que un universo cultural implica imágenes, historia, principios o metáforas que captan lo que un grupo en particular encuentra "normal" o "típico" con respecto a un determinado fenómeno. Estos universos culturales sólo capturan una vista parcial de la realidad, una perspectiva específica.

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

El trabajo que presentamos fue realizado desde una perspectiva de análisis cualitativa, basada en aproximaciones etnográficas y narrativas (Pink, 2006; Anderson-Levitt, 2006; Connelly & Clandinin, 2006; Hollingsworth & Dybdahl, 2007) e incluyendo un análisis microetnográfico de discursos multimodales (Gee & Green, 1998).

Esta investigación se desarrolló en un Instituto público de Educación Secundaria en Coslada (Madrid) durante un curso académico completo. Realizamos talleres de aula que se organizan en colaboración con los docentes, buscando la mayor integración entre la práctica del videojuego y el contenido curricular trabajado en las clases habituales.

Durante el trabajo de campo, los investigadores actuamos como observadores participantes, utilizando técnicas diversas: diarios de campo, fotografías, recopilación de materiales utilizados por los participantes, grabaciones de audio y vídeo de todas las sesiones.

Una vez completados los talleres, las grabaciones se segmentaban y analizaban con el apoyo del software NVivo. Esto nos permitió definir diferentes momentos en el proceso y explorar las actividades de niños y adultos en el aula para analizar prácticas culturales y estrategias pedagógicas.

Desde esta perspectiva, expondremos ejemplos que muestran cómo se representan diferentes principios de aprendizaje (Gee, 2007) durante el proceso de juego.

Desarrollo de habilidades cognitivas a través de videojuegos: los videojuegos de simulación

En nuestras investigaciones trabajamos con videojuegos comerciales de diferente tipología pero en este trabajo vamos a utilizar los videojuegos de simulación para explicar cómo desarrollaríamos algunas de las diferentes habilidades cognitivas que hemos tratado anteriormente. En este caso centraremos nuestra explicación en el videojuego SimCity Creator.

El videojuego SimCity Creator

SimCity Creator es un videojuego de simulación que recrea situaciones de la vida real a través de la creación de una ciudad. En él, el jugador construye una ciudad y desarrolla su gestión teniendo que tomar decisiones sobre sus finanzas, control de la seguridad, la construcción de infraestructuras, qué recursos o servicios va a tener la ciudad, etc. De esta forma, poniendo en prácticas las habilidades de juego y simulación que hablábamos anteriormente, el jugador tiene que decidir cómo se va a organizar su ciudad, qué diferentes zonas (de ocio, industriales, residenciales, etc.) construirá y cómo va a interconectarlas. Además tendrá que construir servicios que la abastezcan, gestionar los recursos educativos, la sanidad o la seguridad para que se mantenga en orden su ciudad. Tendrá que proveerla de energía que conseguirá de diferentes tipos de recursos y que a su vez generarán una polución que tendrá que eliminar teniendo en cuenta los factores medioambientales. También se sucederán desastres que afectarán a la ciudad y que tendrá que solucionar con los recursos de los que dispone.

<http://www.uam.es/ptcedh>

Algunos de ellos podrán ser problemas reales, como un fuego o una inundación, pero otros entrarán dentro del espacio de la imaginación, como la aparición de Godzilla, que nos permitirían trabajar la fantasía.

A continuación vamos a ver con más detenimiento las posibilidades educativas que nos ofrece este videojuego a través de diferentes ejemplos donde se trabajan contenidos curriculares a la vez que se desarrollan habilidades cognitivas.

Comparamos simulación y realidad

El uso de este videojuego de una forma muy intuitiva nos anima a comparar la realidad de una ciudad con la ficticia que nos propone. De este modo, nos puede servir para trabajar cuestiones relacionadas con el estudio del entorno, la ecología humana o la geografía. A partir de la comparación podemos plantearnos preguntas como ¿cómo se organiza nuestra ciudad?, ¿cuáles son los diferentes usos que tiene cada zona de la ciudad?, ¿qué recursos tenemos disponibles a nuestro alcance?, ¿cuál es el papel de la industria, el comercio, etc. en nuestra ciudad? Estas preguntas nos pueden servir para generar el debate o construir diferentes actividades en torno al estudio de nuestra ciudad virtual y nuestra ciudad real. En el videojuego se utiliza el concepto de “zonas” para describir diferentes áreas de la ciudad que pueden destinarse a espacios residenciales, industriales, comerciales, etc. y que nos pueden llevar a analizar la sostenibilidad de esa ciudad, dónde se encuentran ubicadas, cómo se conectan para que estén bien comunicadas, cómo se utilizan los recursos naturales para proteger su ecosistema, etc. A partir del ver el ejemplo de una ciudad ficticia en el videojuego se puede proponer a los alumnos que busquen información sobre su propia ciudad para conocer cómo se desarrollan todos estos aspectos en la realidad.

En muchos casos a partir de esta exploración de la realidad, los alumnos se encuentran con diferentes problemas que presenta su ciudad, como puede ser la polución, la falta de zonas verdes, la falta de zonas empresariales, etc. y pueden trabajar en pequeño grupo para analizar cómo solucionar estos problemas.

Ciudadanía y normas sociales

La habilidad que Jenkins denomina inteligencia colectiva se refiere al poder agrupar conocimiento y compararlo con otros para lograr un objetivo común. Tomando estas ideas, a partir de esta comparación, el videojuego Simcity Creator es un buen recurso para estudiar aspectos relacionados con la ecología como pueden ser: ¿Cuál es el papel de la ecología en nuestra vida cotidiana? ¿Por qué hay que cuidar los recursos naturales? ¿Cuáles son las diferentes formas de generar energía y cuál consideras mejor? ¿Por qué debemos tener en cuenta los factores medioambientales?

Poniendo en práctica la gestión y el uso de los recursos naturales de la ciudad los estudiantes pueden hacerse conscientes de la importancia de la implicación ciudadana en este tema, así como las posibilidades para mejorar la calidad de vida de las personas con el cuidado medioambiental. Experimentando con el videojuego los estudiantes pueden analizar las repercusiones que puede tener hacer un buen o mal uso de los recursos naturales. Cuantas más posibilidades de simulación nos ofrece un videojuego, más complejos son los procesos que se generan para construir nuevas ideas e hipótesis que podremos comparar. Generar hipótesis y hacer comparaciones estimula los procesos cognitivos relacionados con el pensamiento inductivo. La comprensión de estos procesos va más allá de aceptar los valores o normas civiles para pasar a entenderlos y asumirlos.

Algunos de los elementos relacionados con la ecología que podemos ver reflejados en el juego y que podrían tratarse en las aulas son: el uso de las zonas verdes, la distribución del tráfico, la polución que producen las fábricas o la generación de energía, cómo generar energía limpia, la purificación del agua o el reciclado. Esto nos lleva a hacer reflexionar a nuestros alumnos sobre, ¿cuál es su papel en el tema de la ecología? ¿Cómo se gestiona en nuestras ciudades? ¿Por qué debemos tener en cuenta las cuestiones medioambientales? Es interesante cómo a partir del juego y la solución de situaciones ficticias y lúdicas sobre temas relacionados con la ecología pueden llegar a tomar conciencia de cómo se desarrolla esto en su vida cotidiana.

Cada ciudad tiene su propia historia

Normalmente necesitamos mucho tiempo para poder apreciar los cambios significativos que se producen en una ciudad, e incluso más cuando se trata de la ciudad en la que vivimos. Sólo después de mucho tiempo, y a través de la comparación con un momento de nuestro pasado podemos ver cuales son los edificios o los eventos que definen la ciudad en la que vivimos. Con el juego sólo necesitamos unos minutos para ver cómo va avanzando la ciudad, cómo va creciendo hasta convertirse en una gran metrópolis.

En este sentido, este videojuego nos puede servir para responder a cuestiones como: ¿Cómo se crearon las ciudades que conocemos hoy en día? ¿Por qué han crecido de la forma en que lo han hecho? ¿Qué ha ocurrido a lo largo de los años en nuestra ciudad? Para poder responder a estas preguntas los estudiantes tienen que indagar buscando información y desarrollando un tipo de pensamiento secuencial que les permita distinguir momentos históricos fundamentales de su propia realidad.

Este juego también nos permite ir más allá y construir situaciones ficticias a partir, por ejemplo, de la llegada de Godzilla o una invasión de aliens. Así, podría convertirse en un buen recurso en el que, ya separando la realidad y la ficción, podremos sumergirnos en la fantasía y construir historias más cercanas a la novela de ficción.

CONCLUSIONES

En este trabajo, hemos mostrado cómo los videojuegos comerciales de simulación se pueden utilizar en el aula para generar entornos educativos innovadores en los que se pueden desarrollar habilidades relacionadas con las nuevas alfabetizaciones digitales a la vez que trabajamos contenidos curriculares.

Los videojuegos que pueden resultar más apropiados son los que proporcionan al jugador la posibilidad de generar hipótesis e ideas a partir de sus diferentes opciones y reglas, para, después, ofrecer la posibilidad de contrastarlas con resultados y consecuencias diversas. Estas experiencias influirán en el desarrollo del 'descubrimiento inductivo' (Prensky, 2001). Esto activa excelentes oportunidades de preparar a los alumnos a manejar mejor los cambios y las situaciones desconocidas. Como señala Gee (2008), un aprendizaje que busque la comprensión por medio de la reflexión y el manejo en simulaciones, como las que permiten estos videojuegos, preparará mejor al individuo para la acción en su vida cotidiana.

En cuanto a las habilidades a desarrollar, hemos visto cómo la simulación pone el énfasis en los procesos de aprendizaje centrándose en 'cómo' aprendemos más que en 'qué' aprendemos. Además, la experiencia de este proyecto nos ha mostrado cómo en los videojuegos, los jugadores participan en tareas que requieren exploración, descubrimiento, recolección de datos y se repite la formulación y reformulación de las hipótesis sobre la base de nuevos datos, algo que se relaciona directamente con las habilidades de juego e inteligencia colectiva.

Es necesario introducir estos procesos de cambio e innovación en las prácticas educativas escolares adaptándolas a nuevas formas de aprendizaje. Para ello, además de utilizar un buen instrumento de aprendizaje es fundamental el papel de los docentes que son quienes pueden dar un uso educativo a la herramienta, quienes tienen en mente el desarrollo de unos objetivos educativos y pueden generar en las aulas estas nuevas situaciones de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Anderson-Levitt, K. M. (2006). Ethnography. In J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 279-296). Washington DC: AERA & LEA.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2005). Literacy, reification and the dynamics of social interaction. In D. Barton & K. Tusting (Eds.), *Beyond Communities Of Practice: Language, Power And Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Checa, M.; García-Varela, A. B.; Monjolat, N.; Herrero, D.; & del Castillo, H. (2013). Participatory Culture and skill for new media learning. In B. Bigl & S. Stoppe (Eds.), *Playing with Virtuality, Theories and Methods of Computer Game Studies*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Coll, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *UOC Papers*, Nº 1.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. In J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 477- 489). Washington DC: AERA & LEA.
- del Castillo, H., Herrero, D. García Varela, A., Checa, M; y Monjolat, N. (2012). Desarrollo de competencias a través de los videojuegos deportivos: alfabetización e identidad. Monográfico "Videojuegos y Aprendizaje". *Revista RED*. Publicación en línea. 15 de Octubre de 2012. <http://www.um.es/ead/red/33>.
- García Varela, A.; del Castillo, H.; Herrero, D.; Monjolat, N. & Checa, M. (2014). Videogames in educational settings: developing skills for new media learning. In Angelides, M. & Agius, H. (Eds.), *Handbook of Digital Games*. Hoboken, NJ: John Wiley.
- Gee, J. P. (2000). The new literacy studies: from "socially situated" to the work of the social. In D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.), *Situated Literacies: Reading and writing in context* London: Routledge.
- Gee, J. P. (2001). *Literacy development, early and late: ownership, identity, and discourse*. Paper presented at the International Literacy Conference: "Literacy and language in global and local settings: new directions for research and teaching".
- Gee, J. P. (2007). *What Video Games have to teach about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gee, J. P. (2008). Video Games and Embodiment. *Games and Culture*, 3 (3-4), 253-263.
- Gee, J. P., & Green, J. L. (1998). Discourse analysis, learning and social practice: A methodological study. *Review of Research in Education*, 23, 119-171.
- Hague, C. & Williamson, B. (2009). Digital Participation, Digital Literacy and School Subjects: A review of the policies, literature and evidence. Bristol: Futurelab.
- Herrero, D.; del Castillo, H.; Monjolat, N.; García-Varela, A.B.; Checa, M. & Gómez, P. (2014) La Teoría de la Evolución y la selección natural: aprender a través del juego y la reflexión in *New Approaches in Educational Research* 3(1), 28-35.
- Hollingsworth, S., & Dybdahl, M. (2007). Talking to learn. The critical role of conversation in narrative inquiry. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology* (pp. 146-176). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jenkins, H. (2006a) *Convergence Culture*. New York: New York University Press.
- Jenkins, H.; Purushotma, R.; Clinton, K.; Weigel, M.; Robison, A. (2006b) *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago, IL: The MacArthur Foundation.
- Manovich, L. (2001). *The language of new media*. Cambridge: MIT Press.
- Mominó, J., Sigalés, C. & Meneses, J. (2008). *La escuela en la sociedad en red. Internet en la educación Primaria y Secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Nillson, E., & Jakobsson, A. (2010). Simulated Sustainable Societies: Students' Reflections on Creating Future Cities in Computer Games. *Journal of Science Education and Technology*, 20, 33-50.
- Ortoll, E. (Coord.) (2007). *La alfabetización digital en los procesos de inclusión social*. Barcelona: UOC.
- Pink, S. (2006) *Doing visual ethnography*. London: SAGE.

Papeles de Trabajo
sobre Cultura, Educación
y Desarrollo Humano

ptcedh

www.uam.es/ptcedh
Universidad Autónoma de Madrid

Arte, tecnología y sociedad: Aplicaciones de la escritura multimodal al aprendizaje de las ciencias sociales

Juan Daniel Ramírez
Elodia Hernández-León
María Marco Macarro

ISSN 1699-437X | Año 2015, Volumen 11, Número 2 (Abril)

Resumen: Este artículo se centra en un taller de innovación en Educación Superior (*Arte y Sociedad (A&S): Taller Multimodal de Ciencias Sociales*), desarrollada en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) basado en el uso de fotografías realizadas por estudiantes de ciencias sociales sobre los eventos más diversos, colgados en la red social Flickr. A través de esta actividad multimodal aprenden a observar y compartir experiencias en su formación como futuros científicos sociales. Representa, pues, una vía para educar la percepción sobre el “mundo de la vida” en el que habrán de intervenir en el futuro. Las actividades desarrolladas en A&S promueve un tipo de experiencia estética, que explota las posibilidades educativas del Arte como complemento al conocimiento paradigmático.

Palabras clave: Multimodalidad - alfabetización múltiple - arte y experiencia estética

Abstract: In this paper is analyzed a network in higher education (Art and Society (A&S): Multimodal Network of Social Sciences) carried out at Pablo de Olavide University (Seville). The main activity is centered in the use of pictures made by students of social sciences about different kinds of events and hanged in Flickr. Through this multimodal activity they learn to observe and share experiences oriented to their formation as future social scientists. It represents a way for the education of perception on the world of life. Activities developed in A&S promote a kind of sensuous and aesthetic experiences that exploits the educational possibilities of Art as a complement of paradigmatic knowledge.

Keywords: Multimodality - multiliteracies - art and aesthetic experience

Sobre los autores y contacto

Juan Daniel Ramírez
Elodia Hernández-León
María Marco Macarro
Universidad Pablo de Olavide
correo-e: jdramgar@upo.es
correo-e: eherleo@upo.es
correo-e: mmarmac@upo.es

Cita del artículo

Ramírez, J. D., Hernández-León, E. y Macarro, M. M. (2015). Arte, tecnología y sociedad: Aplicaciones de la escritura multimodal al aprendizaje de las ciencias sociales. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 135-139. http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

INTRODUCCIÓN

Desde que Marshall McLuhan profetizara el fin de la Era Gutenberg (McLuhan, 1998) diversos autores han venido a señalar una posible vuelta a lo visual en la cultura del presente (Hernández, 2005), pero, sobre todo, a reconsiderar el papel de la diversidad sensorial y perceptiva que configura la diversidad de la experiencia (Castañeda, 2009; Duncum, 2004, 2012). Este forma de entender la experiencia encuentra su mejor expresión en la multimodalidad dominante en nuestra vida cotidiana a través de las TIC. El potencial de las TIC y su capacidad para expandir el uso de fotografías de artistas y aficionados a través de las redes sociales (Flicker.) y la promoción del arte mediante museos virtuales (Art Project) ha convertido a la imagen en una vía para la producción de sentido y significados (Davies, 2007). Si esto ocurre en el nuevo contexto virtual será inevitable que el poder de las imágenes combinadas con los textos tenga su reflejo en la comprensión empática de los fenómenos sociales y en su aprendizaje.

Pero, cualquiera de las modalidades perceptivas consideradas por separado (imagen y/o texto) o en interdependencia multimodal indefectiblemente nos remite al desarrollo de la experiencia estética y del Arte y su papel en el desenvolvimiento de los individuos en el “mundo de la vida”.

El arte es clave para alcanzar una educación integral articulada con la cultura en su sentido más amplio y un conocimiento experiencial del mundo (del Río, 2004; Roth, N., 2010; Vuyk, K., 2010). Para el propósito de este trabajo, esta afirmación puede orientarse en una doble vía: el uso de las artes como vía para “mostrar” eventos significativos (enseñanza); medio para observar y “descubrir” esos acontecimientos articulándolos narrativamente a través de herramientas multimodales.

Las TIC proveen suficientes canales de acercamiento a las expresiones artísticas más variadas: el arte producido por artistas reconocidos o por *amateurs* cuando utilizan sus teléfonos móviles para registrar acontecimientos cotidianos. Todo puede transformarse en temas de observación sociológicos del mayor interés para el investigador cuando se aprenden a observar eventos de la vida cotidiana y a describirlos una vez que han sido debidamente registrados.

Taller multimodal de ciencias sociales (A&S): Una experiencia en educación universitaria

Estas reflexiones se apoyan en los hallazgos alcanzados a lo largo de los cuatro últimos cursos en la actividad de innovación educativa titulada “Arte y Sociedad: Taller multimodal de ciencias sociales” (A&S) con estudiantes de ciencias sociales de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla (Ramírez, J. D. y Hernández León, E., 2010; Ramírez 2011). La actividad en sí puede enmarcarse en lo que actualmente se conoce como *alfabetización múltiple (multiliteracies)* o *multimodal* (Duncum, 2004; 2012; The New London Group, 1996), pues, tanto del profesor que ilustra una explicación como del estudiante que realiza un trabajo, es el combinado de materiales que incluyen imágenes y textos. La fotografía tomada por un estudiante se convierte en un motivo para escribir sobre el tema registrado. La secuencia fotográfica realizada por los alumnos de A&S en la red social Flickr, con las descripciones a pie de imagen y los comentarios de otros estudiantes, representa una suerte de ensamblaje de materiales diversos (Leander & Boldt, 2012) que genera un conocimiento sensible, estético, sin la dirección que impone el conocimiento reglado de las diferentes materias que componen los programas universitarios.

Las metas que en estas actividades se proponen lo/as profesore/as implicados en el desarrollo de A&S son las siguientes:

- 1) **Generación de motivos para aprender.** La elección de imágenes y la producción de textos no están dirigidos a la consecución de un objetivo concreto (p. ej., un tema cualquiera del programa de sociología), sino que el estudiante va encontrando motivos -en sentido burkeano (Burke, 1945)- sobre los que escribir a medida que se implica en la actividad (vida familiar, paisajes cercanos, viajes, etc.). Podría hablarse que la suma de imagen elegida y texto conformarían una escritura en “rizoma”, a través de la cual el texto se despliega en direcciones diversas dependiendo de los materiales que selecciona y la influencia de los textos de otros colegas con los que interactúa dentro del grupo (Flickr).

- 2) **Educación perceptiva.** Tanto por el material de producción propia como por la selección efectuada dentro en las redes sociales y, sobre todo, en los museos virtuales, el estudiante entrena su capacidad perceptiva en concreción de un tema o en la captación de detalles sobre los que ha de escribir. Se trata de una interacción perceptiva con el entorno al modo en que lo entienden teóricos de la percepción y el estudio del paisaje (Ingold, 2000). Si bien en entornos naturales los novicios aprenden de los maestros a captar las señales e indicios para percibir y desenvolver en su ecosistema, en esto entornos virtuales se aprende a percibir imágenes (propias a seleccionadas) guiado por los comentarios de los demás colegas en clase y/o en el contexto virtual de la red social.
- 3) **Educación sentimental.** Además de analizar los hechos sociales con métodos científicos es importante promover en los estudiantes una comprensión sensible y emocional de los mismos que favorezca su aprehensión a través de sus manifestaciones artísticas. De lo que se trataría es de hacer sentir lo ajeno y distante como algo propio y hacer extraño y distantes el mundo al que se pertenece mediante la representación en cualquiera de las posibles modalidades de expresión empleadas (imagen y texto).

El desarrollo de esta experiencia ha sido el siguiente:

El taller multimodal A&S se lleva a cabo en asignaturas optativas orientadas a los estudio sobre Comunicación en los grados de Sociología, Trabajo Social y Educación Social durante los últimos cursos de estas titulaciones. En el curso académico 2010-2011 el profesor abrió una cuenta (*artisoc*) dentro de la cual las clases fueron creando sus respectivos grupos. El profesor decidió el nombre (*imaginación*) al cual cada grupo le añadió el adjetivo que consideró oportuno. Los estudiantes de sociología eligieron *Imaginación sociológica*, término con el que se encuentran familiarizados a través del sociólogo Charles Wight Mills, mientras que las estudiantes de Trabajo Social optaron por el nombre de *Imaginación sin barreras*. La experiencia consistía en hacer fotografías de sucesos que pudieran atraer la atención de los estudiantes, subir las al grupo correspondiente, darles un título y escribir un texto al pie donde se comentara la escena o el personaje fotografiado, el sentido de esa imagen, etc. Además, otros estudiantes podía hacer comentarios escritos a la fotografía y al texto de cualquiera de sus compañeros convertido temporalmente es un artista *naïf* y en aprendiz de científico social. La primera media hora de clase se dedicaba a ver el material colgado durante la semana y a comentar los aspectos más significativos y destacados del mismo.

Otro aspecto importante era el género en que cada participante de A&S podía escribir su texto inspirado en la fotografía que él o ella colgaba en el grupo al que pertenecía. No había ningún tipo de restricción al respecto. Hubo quienes optaron por un relato de marcado carácter poético y quienes prefirieron el género ensayístico, algo más distanciado de la subjetividad propia.

Reflexiones sobre dos textos multimodales

A continuación se describirán dos fotografías con los relatos y reflexiones a que dieron lugar, en la que se pueden observar la conexión de cada una de ellas a algunos de los temas presentes en cualquiera de las materia desarrolladas durante sus estudios, pero, sobre todo, el engarce de estos temas con la propia subjetividad de su autor.

Un estudiante de Trabajo Social, que temporalmente trabaja como guía y animador sociocultural en la reserva natural de Doñana, incorpora al grupo *Imaginación sin barreras* la fotografía de una puesta de sol sobre la marisma y un texto del que se extraen dos párrafos ejemplificadores del sentido de esta actividad.

Título: **Caos un orden imperceptible**

El sol muere y nada ni nadie nos asegura que saldrá mañana, resulta aterrador pensarlo pero aún así es una imagen preciosa, el ciclo del día y la noche en un perfecto equilibrio, luz – oscuridad, calor – frío, nubes – estrellas, abejaruco – búho, día – noche, dualismos infinitos que marcan la diferencia tan rutinaria de un hecho

que va más allá del poder humano. Esta imagen simplemente representa uno de los momentos que comúnmente pasan desapercibido pero que cuando nos detenemos a mirarlo a todos/as nos asombra...

Estos momentos de serenidad, alegría, atención total, simpleza, felicidad, paz, se acercan bastante a lo que el psicólogo A. Maslow llamó "Experiencias Cumbre" momentos de fascinación ante las experiencias de la vida y del reconocimiento del presente con un único aquí y ahora. Una experiencia tan extraordinaria y valiosa que el mero hecho de querer justificarla le quita valor...

La visión del paisaje de Doñana al atardecer desencadena un relato existencial con unos ciertos tonos de misticismo nacido de la contemplación del paisaje y dan paso a una reflexión sobre Abraham Maslow y su idea de Experiencia cumbre.

Una alumna del grupo *Imaginación sin barreras* incorpora al grupo la imagen de un monumento dedicado al papel de las mujeres en tiempos de guerra, tomada a los quince años de edad durante un viaje a Londres.

Título: **Las mujeres de la II Guerra Mundial**

En este monumento, situado en Whitehall, centro de Londres, se encuentran representados 17 prendas de vestir y uniformes que simbolizan los diferentes trabajos que la mujer llevó a cabo durante la II Guerra Mundial.

Es curioso señalar tiempos de guerra como tiempos de progreso de la mujer, pero así fue. Mientras sus maridos, hermanos, hijos, etc. luchaban en la guerra, alguien tenía que desempeñar los oficios en las diferentes ciudades y pueblos, es por esto que las mujeres cogieron las riendas y con ellas empezaron a sentir una independencia y una libertad de la que no habían disfrutado hasta el momento. Pero esto duró muy poco, ya que al terminar la guerra los hombres vuelven a su trabajo y las mujeres a su casa, lo que significa el retroceso de la igualdad...

Este trabajo nos conduce a una interesante reflexión sobre la identidad femenina y su transformación en tiempos de guerra.

REFLEXIONES FINALES

El taller multimodal permite a los estudiantes aprender a observar y compartir experiencias que los forman como futuros científicos sociales. Representa una vía para educar la percepción de los estudiantes sobre el "mundo de la vida" en los que habrán de intervenir en el futuro.

Al trabajar en red, cada miembro del grupo de clase explora su mundo propio y alcanza una mejor comprensión del mismo, a la vez que se descentra de sí y se abre a las experiencias de otros compañeros de clase.

La actividad desarrolladas en A&S promueve un tipo de experiencias sensible, estética, que complementa al conocimiento paradigmático adquiridos a lo largo de los diversos cursos.

La experiencia estética, los relatos a que da lugar, ya sea en forma imaginera como literaria, ni son ni puede sustituir al conocimiento paradigmático, como ya señalara Bruner (1988, 1991) pero tienen capacidad para generar reflexiones que penetran en el corazón de las diversas disciplinas.

REFERENCIAS

- Bruner, J. (1988). *Realidades mentales y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Burke, K. (1969). *A Grammar of Motives*. Berkeley and Los Angeles, CA: University of California Press.
- Castañeda, I. (2009). Visual Culture, Art History and the Humanities. *Arts & Humanities in Higher Education*. Vol. 8 (1), 41-55.
- Davies, J. (2007). Display, Identity and the Everyday: Self-presentation through online image sharing. *Discourse: studies in the cultural politics of education*. Vol. 28, No. 4, 549-564.
- Duncum, P. (2004). Visual Culture Isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning. *Studies in Art Education*. 45(3), 252-264.
- Duncum, P. (2012). An Eye Does not Make an I: Expanding the Sensorium. *Studies in Art Education*. 53(3), 182-193.
- Hernández, F. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Educação & Realidades*. 39 (2), 9-34.
- Ingold, T. (2000). *The Perception of Environment. Essay on Livelihood and Skill*. London, UK: Routledge.
- Leander, K & Boldt, G. (2012). Rereading "A Pedagogy of Multiliteracies": Bodies, Texts, and Emergence. *Journal of Literacy Research*. XX(X), 1-25.
- McLuhan, M. (1998). *La Galaxia Gutenberg. Génesis del homo typographicus*. Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores.
- The New London Groups (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Education Review*, Vol 66. No. 1, pp. 60-92.
- Ramírez, J. D. (2011). Humanismo, arte y educación. *Lulu Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. Nº 6, 12-28.
- Ramírez, J. D. y Hernández León, E. (2010). Cine y Sociedad: Una experiencia multimodal (39–57). Domínguez, G., López, E. y Hernández León, E. (Comps.). *Seminario sobre innovación en metodologías docentes 2.0 en Educación Social*. Sevilla: Edición Digital.
- Río, P. del (2004). "El arte es a la vida lo que el vino es a la uva". La aproximación sociocultural a la educación artística. *Cultura y Educación*, 16, No. 1-2, 43-64.
- Roth, N. (2010). Writing as pretext: On the way of image. *Arts and Humanities in Higher education*. Vol 9 (2), 256-264.
- Vuyk, K. (2010). The arts as an instrument? Notes on the controversy surrounding the value of art. *International Journal of Cultural Policy*. Vol. 16, No. 2, May 2010, 173–183.

SECCIÓN 6: Cuestiones y debates en psicología cultural

El papel mediador de las narrativas en la interpretación y la (re)construcción del pasado. El caso del conflicto vasco

Ignacio Brescó

ISSN 1699-437X | Año 2015, Volumen 11, Número 2 (Abril)

Resumen: Este trabajo se centra en una cuestión básica de la Psicología Cultural, como es la mediación. En concreto, se examina el papel de la mediación de las narrativas en el recuerdo de un episodio del pasado: la tregua de ETA del 2006. Tomando la Teoría del Posicionamiento como marco de análisis, se comentan algunos resultados de un estudio donde los participantes elaboraron, a partir de diversos documentos periodísticos, un relato sobre dicho episodio. El análisis de los relatos muestra cómo la tematización o interpretación del conflicto vasco por parte de los participantes lleva a una distinta selección e interpretación de los documentos al reconstruir el episodio de la tregua. Asimismo, cada versión representa una forma de posicionarse ante el conflicto, reflejándose en un modo distinto de legitimar y deslegitimar las acciones de los principales actores implicados.

Palabras clave: Mediación - narrativas - recuerdo

Abstract: This paper focuses on a key issue to the Cultural Psychology, namely that of mediation. Specifically, it is examined the meditational role of narratives in remembering a past episode: the truce by ETA in 2006. Taking the Positioning Theory as frame of analysis, we discuss some results of a study where participants elaborated an account of this episode from a set of journalistic documents. Analysis shows how the thematization or interpretation of the Basque conflict by the participants leads to a different way of selecting and interpreting the documents when reconstructing the truce episode. In addition, each version represents a positioning on the conflict which is shown in how some actions performed by the main actors involved are legitimized and delegitimized through the participants' accounts.

Keywords: Mediation - narratives - remembering

Sobre el autor y contacto

Ignacio Brescó
Universidad Autónoma de Madrid
correo-e: Ignacio.bresco@uam.es

Cita del artículo

Brescó, I. (2015). El papel mediador de las narrativas en la interpretación y la (re)construcción del pasado. El caso del conflicto vasco. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 141-145.
http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se centra en una cuestión básica de la Psicología Cultural, como es la mediación (véase Cole, 1996). En concreto, pretendemos examinar el papel de la mediación de las narrativas en el recuerdo de un episodio relacionado con el conflicto vasco: la tregua de ETA del 2006. Una cuestión que, a su vez, tocaría otros temas de interés para la psicología—tanto en su vertiente cultural como educativa—como la identidad, la enseñanza de la historia o la reflexividad sobre las propias herramientas mediacionales, como serían en este caso las narrativas.

El marco en el que nos ubicamos se nutre básicamente de tres tradiciones teóricas. Por un lado, los trabajos de Bartlett (1932); un autor que, contrariamente a Ebbinghaus, entendió el recuerdo como un acto reconstructivo y no meramente reproductivo, caracterizado por el *esfuerzo en pos del significado* de los sujetos. Con ello situó el significado subjetivo del recuerdo por encima de la exactitud objetiva del mismo—algo recuperado desde los enfoques socioculturales (Bruner, 1990). Por otra parte, como se ha indicado al inicio, el concepto de mediación es también central aquí, por cuanto el proceso reconstructivo que caracteriza el recuerdo estaría mediado por determinadas herramientas y prácticas culturales—museos, conmemoraciones, monumentos, etc. Aquí nos ocuparemos de las narrativas en tanto herramientas mediante las cuales podemos dar significado a los acontecimientos, asumiendo así el llamado *giro narrativo* producido en las Ciencias Sociales (Polkinghorne, 1988), especialmente en aquellas disciplinas interesadas por el pasado, como la historia o los estudios sobre memoria.

¿Cómo entendemos el papel mediador de las narrativas en la reconstrucción del pasado? Primeramente, cabe señalar que no tenemos acceso al pasado, sino sólo a los restos que éste nos ha dejado en el presente, como documentos, restos arqueológicos, etc. Tales elementos deben ser interpretados, pudiendo adquirir múltiples significados posibles. En segundo lugar, nos enfrentamos a una infinidad de restos del pasado. Necesitamos, por tanto, un criterio de interpretación o significación a partir del cual seleccionar, interpretar e integrar en un relato coherente tales elementos. Aquí, ciertos filósofos de la historia (véase Hayden White, 1980) señalan la importancia de elementos narrativos, como las temáticas, a la hora de interpretar el pasado. Un ejemplo paradigmático—incluso banal (Billig, 1995), por lo común y naturalizado—sería entender el pasado bajo una temática nacional, dando lugar a relatos titulados: Historia de España, Cataluña, Indonesia, etc. Tematizar la historia implicaría adaptarla a nuestros propósitos explicativos y, en definitiva, moralizarla (véase Brescó, 2008; Brescó y Rosa, 2012). Esta dimensión moral será abordada desde la *Teoría del Posicionamiento* (Harré y van Langenhove, 1999), concebida como un marco para analizar cómo los individuos interpretan determinadas problemáticas sociales y cómo se posicionan ante ellas. Dichos posicionamientos se reflejan en cómo, al interpretar o tematizar tales problemáticas, se atribuyen un conjunto de derechos y deberes entre los principales actores implicados.

Recordando la última tregua en el País Vasco

A continuación presentaremos algunos resultados de un estudio centrado en la tregua de ETA del 2006. En él 16 estudiantes (de la Universidad Autónoma de Madrid y de la Universidad del País Vasco) elaboraron un relato sobre dicho episodio a partir de 24 documentos periodísticos—titulares de prensa, fotografías y discursos políticos—extraídos de periódicos de distinta tendencia: El País, La Razón, Gara, etc. Tales documentos podían usarse libremente: seleccionarse, modificarse, comentarse, etc. Antes de elaborar el relato sobre la tregua, los participantes definieron el problema vasco y señalaron cuál creían que debía ser su solución. La finalidad era ver cómo tematizaban el conflicto y se posicionaban respecto al mismo.

Vamos a comentar aquí el resultado de 3 participantes, a los que para mantener su anonimato llamaremos Verde, Rojo y Azul, respectivamente:

Sujeto 1- Verde:

Interpretación del conflicto: “El conflicto vasco es un conflicto entre un país oprimido (cultural, social y políticamente) y dos estados opresores (España y Francia) que no le dan el derecho que todos los

países democráticos conceden: el derecho de decidir su futuro, es decir, el derecho de autodeterminación. Esto es lo que ha derivado en un conflicto armado”.

Solución del conflicto: “Deberían darse negociaciones entre todas las opciones políticas. Los estados deberían dar la opción de decidir a los ciudadanos vascos. Entonces ETA declararía una tregua, pero hasta ahora cuando se ha anunciado dicha tregua, el estado tampoco ha dado ninguna tregua (represión, detenciones, ilegalizaciones, etc.)”

En este sujeto vemos cómo el conflicto estaría marcado por la opresión y falta de libertad del pueblo vasco. Esta forma de interpretar o tematizar el conflicto supondría un posicionamiento, donde destacaría el supuesto derecho (y quizá el deber) de luchar por la libertad e independencia de Euskadi. Paralelamente vemos cómo sobre el estado español recaería el deber de escuchar al pueblo vasco y reconocer su derecho de autodeterminación.

Si nos fijamos ahora en el relato de este sujeto sobre el episodio de la tregua, vemos cómo los hechos adquieren sentido según la forma que tiene de entender el conflicto.

Relato sobre la tregua: *“ETA anuncia una tregua: cesan todo tipo de acciones de ETA. El gobierno dice que está dispuesto a reunirse con la organización para negociar el futuro del País Vasco. La Izquierda Abertzale dice que está dispuesta a negociar políticamente el futuro de Euskal Herria. El Estado siguió encarcelando, torturando y reprimiendo a Euskal Herria y, en especial, a Batasuna y su entorno social. Ante esto y la incapacidad del Estado en dar algún paso, ETA advirtió con la T-4. El Estado siguió sin dar pasos y la tregua se rompió. Tras esto ETA anuncia la vuelta a las armas”.*

En este relato observamos cómo, a pesar de la renuncia temporal de ETA a las armas, el gobierno español habría incumplido su deber de escuchar al pueblo vasco, siendo, por tanto, el causante de que ETA vuelva a ejercitar su derecho a retomar la lucha armada. Conviene señalar, asimismo, que a fin de respaldar su versión de los hechos este participante omite cualquier documento—incluido en el material—referido a las actividades violentas de ETA durante la tregua, al tiempo que utiliza la noticia del diario Gara, donde se habla de detenciones y torturas hacia miembros de Batasuna. Finalmente, vemos cómo aquí es el gobierno español el responsable del fracaso de la tregua, al no responder a la advertencia realizada por ETA en forma de bomba en Barajas. Lo cual constituye, a su vez, un modo de entender la violencia como una forma de comunicación.

Sujeto 2- Rojo:

Interpretación del conflicto: *“Inicialmente fue un conflicto por la defensa de los intereses, la identidad y los derechos del País Vasco. Actualmente, creo que se trata de un conflicto armado de intereses políticos y económicos”.*

Solución del conflicto: *“Cambiar las armas por las palabras. Mayor diálogo y consenso entre los partidos políticos (incluyendo el Partido Popular y Batasuna). Salvaguardar el idioma y la identidad vasca, no imponer políticas ni ideas, permitiendo la libre expresión de todos los ciudadanos”.*

En este caso vemos cómo el problema se interpreta como un conflicto de intereses (originalmente causado por motivos identitarios) donde las armas se imponen a las palabras. Esta forma de tematizar el conflicto implicaría un posicionamiento donde destacaría el derecho (y quizá el deber) del gobierno de encontrar una salida dialogada al conflicto.

Relato sobre la tregua: *“Comienza con la declaración de alto el fuego de ETA, seguido de un proyecto de diálogo y búsqueda de soluciones por la mayoría de las fuerzas políticas, con reticencias del PP. Existe, desde el principio, una continua oposición por parte de la derecha política que hace que el proceso se haga cada vez más difícil. De hecho, se convocan manifestaciones cuya única finalidad es hacer fracasar la paz y acusar al Gobierno de ceder ante ETA y relacionarlo con teorías de la conspiración, a pesar de que durante ese periodo se realizan más detenciones que nunca. Por su parte, ETA sigue igualmente con actos violentos. Ante la imposibilidad de llegar a un consenso (donde está*

claro que para ganar hay que perder primero), la parte más violenta de ETA destroza por completo la posibilidad de diálogo, dando así fin al alto el fuego. Pero, a pesar del fracaso, había que intentarlo ¿no?”.

En este relato vemos cómo, a diferencia del anterior, el final de la tregua se atribuye tanto al Partido Popular, como a la estrategia violenta de ETA. Respecto a la actuación del PP, se alude a las teorías conspirativas empleadas por la “derecha política”, así como a las acusaciones de rendición realizadas contra el gobierno socialista, lo cual es contrastado con el gran número de detenciones efectuadas durante la tregua. El documento sobre las detenciones se usa, pues, de un modo retóricamente distinto al del anterior sujeto, ya que aquí las detenciones sirven para deslegitimar las acusaciones hacia el gobierno de no cumplir su deber de luchar contra ETA—mientras que en el caso anterior la referencia a las detenciones servía para probar el incumplimiento del gobierno de su deber de respetar la tregua. En cuanto al papel de ETA, esta versión, a diferencia de la anterior, sí recoge noticias sobre las actividades violentas del grupo, el cual aparece aquí como el culpable de romper la tregua. Así, vemos implícitamente cómo el atentado, lejos de concebirse como un aviso al gobierno para proseguir con la tregua, representa el fracaso de la misma. Un fracaso que, según el posicionamiento de este sujeto sobre el conflicto, no impediría su respaldo al intento del gobierno de haber buscado el diálogo.

Sujeto 3- Azul:

Interpretación del conflicto: *“Un grupo de gente de esa comunidad autónoma no se sienten españoles y por ello recurren a la violencia”.*

Solución del conflicto: *“Extremar la lucha policial, endurecer las leyes y eliminar el odio a España que se enseña en sus escuelas”.*

La interpretación del conflicto por este sujeto refleja un posicionamiento marcado por el derecho (y el deber) del estado español de endurecer la lucha contra aquellos que usan la violencia. De ahí se desprende también que ningún gobierno tendría el derecho de recurrir al diálogo como vía de solución al conflicto.

Relato sobre la tregua: *“Mediante una serie de pactos secretos entre ETA y muchas sesiones del Gobierno (que de hecho le acabaron conduciendo a la Moncloa en las elecciones de 2004), se consigue una tregua. Durante la supuesta tregua, el gobierno se dispuso totalmente a dialogar con los terroristas mientras estos seguían cometiendo atentados. Miles de españoles salen a la calle para exigir a ZP [Zapatero] que deje de ceder ante ETA. Además, el PP rompe con el gobierno al oponerse a esta política de diálogos y cesiones con ETA. Todo esto termina con el único modo en que sabe expresarse ETA: con un atentado en Barajas que causa dos muertos. Ahí ‘hemos de suponer’ que terminaron las negociaciones entre ZP y ETA”.*

Observando este relato, advertimos que, a diferencia de los dos anteriores, la tregua se valora negativamente, al relacionarse con una supuesta trama entre el gobierno socialista y ETA. Así visto, la postura del Partido Popular durante la tregua se interpretaría—a diferencia de la anterior versión—como una actuación guiada por el deber de denunciar un pacto entre un gobierno y una banda terrorista. Asimismo, vemos cómo este es el único sujeto que menciona explícitamente el atentado de ETA y las dos víctimas resultantes del mismo. A este respecto, resulta interesante cómo la forma de interpretar tal evento—refiriéndose al “único modo en el que sabe expresarse ETA”—apuntaría a la versión del primer sujeto, donde se entendía el atentado como una forma de comunicación. Finalmente, vemos cómo el fracaso final de la tregua demostraría el error de dialogar con los terroristas, lo cual reforzaría el posicionamiento de este sujeto.

CONCLUSIONES

Considerando estos resultados podemos concluir, en primer lugar, que el modo de tematizar o interpretar el conflicto vasco por los tres sujetos ha llevado a una distinta selección e interpretación de los materiales al reconstruir un episodio del pasado, como sería el de la tregua. También se aprecia cómo las tres versiones sobre dicho episodio mantienen una relación dialógica, al identificarse una suerte de diálogo implícito donde unas versiones parecen contestar o rebatir a las otras. Asimismo, observamos cómo cada versión representa una forma de posicionarse ante el conflicto, reflejándose en un modo distinto de legitimar y deslegitimar las acciones de los principales actores implicados. En este sentido, podríamos decir que los tres relatos suponen un *acto de identificación* (Rosa y Blanco, 2007) de los participantes con algunos de los principales actores del conflicto: la Izquierda Abertzale, el gobierno socialista y el Partido Popular, respectivamente.

Mediante este estudio se ha pretendido examinar la mediación narrativa sobre el modo de recordar determinados episodios del pasado. A este respecto, creemos que hacer explícitas las herramientas mediante las que se construyen los relatos sobre el pasado puede contribuir a desnaturalizarlos, fomentando la reflexividad tanto sobre las propias historias, como sobre aquellas elaboradas por otros que circulan en el mercado simbólico. En este sentido, una de las aportaciones que puede realizar la Psicología Cultural sería la de fomentar la reflexión crítica respecto el uso y la mediación de distintas herramientas en determinadas prácticas sociales, como sería, en el caso de la enseñanza de la historia, el papel mediador de las narrativas en la reconstrucción del pasado. Sin embargo, creemos que esta reflexión sería extensible al uso de otras herramientas más modernas que mediarían igualmente otros procesos psicológicos y de aprendizaje en la actualidad.

REFERENCIAS

- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Billig, M. (1995). *Banal nationalism*. London: Sage.
- Brescó, I. (2008). Giving National Form to the Content of the Past. A Study of the Narrative Construction of Historical Events. *Psychology & Society*, 1(1), 1-14.
- Brescó, I. y Rosa, A. (2012). Memory, History and Narrative. Shifts of meaning when (re)constructing the past. *Europe's Journal of Psychology*, 8(2), 300-310.
- Bruner J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Harré, R. y van Langenhove, L. (Eds.). (1999). *Positioning theory*. Oxford: Blackwell.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and the Human Sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Rosa, A. y Blanco, F. (2007). Actuations of identification in the games of identity. *Social practice/Psychological Theorizing*. <http://www.sppt-gulerce.boun.edu.tr/articles.htm> (28/05/2014).
- White, H. (1980). The value of narrativity in the representation of reality. *Critical Inquiry*, 7(1), 5-27.

Papeles de Trabajo
sobre Cultura, Educación
y Desarrollo Humano

ptcedh

www.uam.es/ptcedh
Universidad Autónoma de Madrid

Acerca de las tecnologías de la información y su relación con algunos elementos psicosociales

Rodrigo Cabrera del Valle

ISSN 1699-437X | Año 2015, Volumen 11, Número 2 (Abril)

Resumen: El presente escrito pretende entregar acercamientos, reflexiones y planteamientos respecto a la relación existente entre las tecnologías de la información y algunos elementos conceptuales vinculados al barrio, la comunidad y los procesos psicosociales que pudieran subyacer a esta relación, justificando la relevancia de su estudio.

Palabras clave: Tecnologías de la información (TICs) - comunidad - barrio - procesos psicosociales

Abstract: This text intends to deliver approaches, reflections and proposals about the existing relationship between information technology and some conceptual elements linked to neighborhood, community and psychosocial processes that might underlie this relationship justifying the relevance of its study.

Keywords: Information Technologies (IT) - community - neighborhood - psychosocial processes

Sobre el autor y contacto

Rodrigo Cabrera del Valle
Universidad de Valparaíso
Universitat de Barcelona
correo-e: rodrigo.cabrera@uv.cl

Cita del artículo

Cabrera-delValle, R. (2015). Acerca de las tecnologías de la información y su relación con algunos elementos psicosociales. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 146-148.
http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

INTRODUCCIÓN

La tecnología acelera situaciones y procesos, permite que el tiempo y el espacio se quiebren y se reduzcan, recrea y acompaña la experiencia humana pero por sobretodo reinventa formas de relacionamiento social. No son objetos aislados, sino que existen dentro de un complejo de relaciones personales, sociales e institucionales. En el desarrollo del conocimiento y la innovación tecnológica se solapan la política, la economía, la ciencia, la educación y la cultura, dando forma a un complejo social que algunos llaman tecno-económico. No sólo debieran ser evaluadas desde su utilidad práctica en situaciones específicas, sino también desde el impacto social y de la capacidad de la sociedad para ponerlas al servicio del desarrollo humano desde múltiples implicancias. Las Tics están provocando cambios de manera creciente en la cultura, la institucionalidad y la autoimagen de las sociedades y de las personas que las utilizan, su uso genera posibilidades de producción cultural y estas a su vez se asocian a las prácticas de consumo de tecnologías de la información y la comunicación. El mundo tecnológico genera en las personas significados, es decir, los viven, se ven limitados por éstos e invierten esos mismos significados en el diseño tecnológico según su propia experiencia diaria, generan un texto cultural que adquiere sentido de cuanto acontece para vincular la tecnología con la acción social y productiva (Hill, 1997).

En este contexto donde los medios de comunicación social pasan a formar elementos con una fuerte influencia para perfilar la imagen social de muchos fenómenos psicosociales (Malo, 2006), nace el interés de cómo afectan estas tecnologías en temáticas y prácticas cotidianas tales como identidad, construcción de subjetividad, consumo, manifestaciones estéticas, nuevas formas de sociabilidad y los sujetos se construye a sí mismo y a los demás, y cómo los barrios se ven afectadas en procesos colectivos, en su comunidad y en algunos conceptos psicosociales, a saber, el sentido de comunidad (McMillan y Chavis, 1986).

Así, las TICs deben ser analizadas, manejadas, estudiadas y utilizadas desde un punto de vista social, tratando de entender los tipos de relaciones que se establecen, los nuevos procesos sociales que genera, las transformaciones culturales que produce, las nuevas visiones de mundo que se construyen y las nuevas relaciones económicas que se conforman. Pudieran constituir una línea de continuidad en el proyecto tecno científico hegemónico de occidente, aunque muchos autores señalan que sería un giro epistemológico a la comprensión moderna y a sus modelos universales del saber científico puesto que permite renovar de manera ontológica, epistemológica y metodológica la producción de conocimientos (Haraway, 1995; Stiegler, 1998; Latour, 1998; Sloterdijk, 2000).

TICS y Comunidad

En el caso de los grupos y comunidades sostenidas desde la virtualidad, no importa cómo se los caracterice, puesto que esto se vincula con una serie de fenómenos que se pueden asimilar a las características de lo que normalmente entendemos por grupo y comunidades constituidos en la vida real. Estas características son, entre otras, la relación que establecen las personas integrantes el hecho de participar en un determinado espacio, virtual o real, con un interés común, la dependencia que se va creando entre ellos y el hecho de tener un bagaje compartido que les permite la comunicación y que les genera un sentimiento de pertenencia al colectivo (Andrés, 2007). Más que constatar la emergencia de una nueva sociedad on line, lo que vemos es la apropiación de Internet por redes sociales, comunidades, que cooperan en formas de organización del trabajo ya existentes para desarrollar y reforzar tareas de información, gestión, formación, políticas o de intereses.

Muchos autores destacan la utilidad comunicativa o su idoneidad para articular nuevas identidades colectivas, pero no hay que olvidar su poder para formar o consolidar colectividades y ordenaciones particulares. En otras palabras, es necesario plantear que el uso que se hace de las TICs, va de la mano de las posibilidades y las oportunidades de una comunidad real y geográfica. Visto esto, es importante señalar que las TICs no son sólo ciencia y máquina, sino también tecnología social y organizativa. Estos dispositivos sociales interpretan un nuevo ideal comunicacional, al proponer un nuevo compromiso con la sociedad y entre los actores que la conforman. Se trata de mirar las nuevas formas de asociatividad y vinculación que surgen o se consolidan a partir del uso de la tecnología con una visión de sociedad, considerando que su función, a nivel comunitario-organizacional, está sustentada en la comunicación entre sujetos, grupos y comunidades.

Saavedra (2005), en el estudio *Sujetos populares y exclusión digital*, señala que la presencia de las TICs en el barrio, han generado un impacto en la configuración histórica del barrio y que las Tics pasan a ser parte de un amalgama socio histórico denominado barrio, siendo sus pobladores los que le otorgan sentido en la construcción de identidad los que sustentan además los espacios virtuales creados en el contexto de aquel barrio. La vinculación con las Tics, por ejemplo, no dan cuenta de la existencia de dos identidades locales en juego, una real y una virtual, sino que operan referencialidades para re-crear el barrio y sus habitantes no sólo son productores de espacio urbano, sino que además son potenciales productores de espacio digital. La irrupción de las tecnologías de información es relevante en la actualización del ciudadano, por cuanto la evidencia indica que paralelamente a esta historia está surgiendo un nuevo relato de la vida cotidiana, cuyos ejes de espacio y tiempo están separados (Giddens, 1997). El espacio local es transformado porque no es necesario contar con el otro físicamente para hacer comunidad, sino que es necesario estar conectado.

El impacto de las tecnologías de información en la vida de los barrios puede estar generando procesos de quiebre respecto a grupos que cuentan con acceso continuo a las redes digitales. Esta forma de interacción social puede redibujar el relato histórico de las poblaciones y las comunidades, una ruptura o amplificación en la cadena de reciprocidades, al capital social y al empoderamiento, que está profundamente vinculadas a los fenómenos sociales que caracterizan una nueva cuestión social.

REFERENCIAS

- Andrés, (2007). *Contribució de les xarxes sociotecnològiques al desenvolupament comunitari. Estudi del cas Proyecto Ponte dos Brozos com a generador de capital social*. Tesis para optar al Grado de Doctor. Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna i en el Departament de Psicologia, Universitat Ramon Llull.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Ediciones Península.
- Haraway, (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra/Universitat de València/Instituto de la Mujer.
- Hill, S. (1997). *La fuerza cultural de los sistemas tecnológicos. Innovación tecnológica y procesos culturales. Nuevas perspectivas teórica*. Compiladores María Santos y Rodrigo Díaz Cruz, México: Ediciones Científicas Universitarias-UNAM-F.C.E.
- Latour, B. (1998). *Pandora's hope. Essays on the reality of science studies*. Cambridge: MIT University Press.
- Malo, S. (2006). Impacto del teléfono móvil en la vida de los adolescentes entre 12 y 16 años. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación Y Educación*, 27. Retrieved from <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/610>
- McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-23.
- Saavedra, J. (2005). *Sujetos populares y exclusión digital*. I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e innovación CTS+I.
- Sloterdijk, (2000). *Normas para el parque humano*. Madrid: Siruela.
- Stiegler, (1998). *Technics and time, 1 The fault of Epimetheus*. California: Standford University Press.

Papeles de Trabajo
sobre Cultura, Educación
y Desarrollo Humano

ptcedh

www.uam.es/ptcedh
Universidad Autónoma de Madrid

Cultura, memoria autobiográfica y yo: un análisis narrativo de las dimensiones de autonomía y relación

Manuel Luis de la Mata
Andrés Santamaría
Mercedes Cubero
Radka Antalíková

ISSN 1699-437X | Año 2015, Volumen 11, Número 2 (Abril)

Resumen: La investigación sobre memoria autobiográfica (MA) revela una estrecha relación entre ésta y el yo, afectada por experiencias y factores culturales. Los estudios clásicos han aportado evidencias valiosas sobre la relación entre cultura, MA y yo, pero presentan problemas entre los que cabe destacar: una visión demasiado simplificada de cultura y una visión dicotómica del yo. En este momento estamos desarrollando procedimientos y categorías de análisis de las narrativas del yo y su relación con experiencias y prácticas culturales e históricas. Estas categorías suponen integrar la distinción entre el paisaje de la acción y el paisaje de la conciencia y el modelo de autonomía y relación de Kagitcibasi. Así el procedimiento de codificación empleado persigue responder a las siguientes cuestiones: 1) "¿Quién?", se trata de identificar el sujeto de cada unidad narrativa; 2) "¿Qué?", se trata de identificar la acción del sujeto; y 3) "¿Cómo?", se trata de identificar el control sobre esta acción y su relación con los otros. Los resultados iniciales apoyan la teoría de Greenfield sobre la relación entre factores socio-demográficos y la tendencia hacia conductas más independientes y formas de cognición más abstracta.

Palabras clave: Cultura - Memoria Autobiográfica - Yo - Análisis Narrativo - Autonomía-Relación

Abstract: Research on autobiographical memory (MA) reveals a close relationship between MA and self, which are affected by cultural factors and experiences. Classical studies have provided valuable evidence on the relationship between culture and MA, but they have problems among which we include: a simplified view of culture and a dichotomous view of the self. Right now we are developing procedures and categories of analysis of self-making narratives and its relationship to cultural and historical experiences and practices. These categories involve the integration of the distinction between the "landscape of action" and "landscape of consciousness" and the model of autonomy and relatedness of Kagitcibasi. The coding process used answers the following questions: 1) "Who?", it try to identify the subject of each narrative unit; 2) "What", it try to identify the subject's action; and 3) "How?", it try to identify the control over this action and its relation to the other. Initial results support the theory Greenfield on the relationship between socio-demographic factors and the trend toward more independent behaviors and abstract forms of cognition.

Keywords: Cultura - Autobiographical Memory - Self - Narrative Analysis - Autonomic and Relatedness

Sobre los autores y contacto

Manuel Luis de la Mata*
Andrés Santamaría*
Mercedes Cubero*
Radka Antalíková**
Universidad de Sevilla*
Aalborg University**
correo-e: mluis@us.es
correo-e: asantamaria@us.es
correo-e: cubero@us.es
correo-e: radonka@hum.aau.dk

<http://www.uam.es/ptcedh>

Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid

Cita del artículo

De la Mata, M. Santamaría, A., Cubero, M. y Antalíková, R. (2015). Cultura, memoria autobiográfica y yo: un análisis narrativo de las dimensiones de autonomía y relación. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 149-152. http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

INTRODUCCIÓN

La investigación en el campo de la memoria autobiográfica (MA) ha puesto de manifiesto la estrecha relación entre MA y yo. Esta relación entre MA y yo está afectada por experiencias y factores culturales (Fivush, 2011, Fivush y Haden, 2003; Nelson y Fivush, 2004). En este ámbito ha predominado (de manera explícita o implícita) una visión subjetivista de la cultura, concebida en términos de creencias, valores y significados compartidos (Triandis, 1972). Dentro de esta concepción de la cultura, la dimensión individualismo-colectivismo (I-C) (Triandis, 1972, 1995; Hofstede, 2001), así como la distinción entre las concepciones del yo independiente versus interdependiente (Markus y Kitayama, 1991) ha ocupado un lugar preeminente. Estos estudios han puesto de manifiesto diferencias culturales en los recuerdos autobiográficos que son consistentes con diferentes modelos culturales del yo. Más específicamente, se han encontrado diferencias entre individuos de culturas en las que predomina el yo *independiente*, autónomo y experimentado como separado de los otros (euro-americanos, europeos, australianos...) y culturas en las que predomina el modelo del yo *interdependiente* con los otros y experimentado como parte de una red social (asiáticos y latinoamericanos, especialmente) en aspectos como la edad del primer recuerdo, la especificidad, el uso de expresiones emocionales, la importancia del yo o expresiones de autonomía y relación dentro de esos recuerdos.

Aunque estos estudios han aportado una evidencia valiosa sobre la relación entre cultura, MA y yo, han presentado, a nuestro juicio, algunos problemas de carácter conceptual y metodológico. Entre ellos podemos señalar una visión demasiado simplificada de cultura, que ha tendido a identificarla con el país de origen, soslayando importantes diferencias dentro de los grupos culturales. Relacionada con la crítica anterior está la visión también dicotómica del yo, al considerar autonomía y relación como dos polos de un continuo (en la misma línea que I-C), más que como dimensiones diferentes (Kagitsibaçi, 2005).

Nuestra aproximación conceptual al estudio de la memoria autobiográfica y el yo

Nuestra aproximación, como grupo de investigación, al estudio de la relación entre cultura, yo y MA ha comenzado adoptando una perspectiva próxima a la que hemos descrito más arriba. En este sentido, hemos empleado la metodología y las categorías de análisis de Wang (2001, 2004) para realizar comparaciones transculturales entre estudiantes mexicanos, daneses y españoles (de la Mata, Santamaría y Ruiz, 2010; de la Mata, Santamaría, Ruiz y Hansen, en prensa). Al analizar aspectos de los recuerdos autobiográficos como la edad del primer recuerdo, la especificidad, la temática social versus individual, la emocionalidad, la orientación a la autonomía o la presencia relativa del yo y de otros, hemos encontrado algunas diferencias entre los participantes de los países/grupos comparados. La naturaleza de las diferencias encontradas, tanto en los recuerdos autobiográficos como en las concepciones del yo de nuestros participantes, nos ha llevado a defender una visión situada de dichas diferencias (Santamaría et al., 2010; de la Mata, Santamaría, Ruiz y Hansen, en prensa).

Los análisis anteriores se han visto enriquecidos con la incorporación de una perspectiva de carácter narrativo. Dichas perspectiva se han inspirado en la distinción entre el paisaje de la acción y el paisaje de la conciencia de Bruner (1986, 1990), así como en las aportaciones de A. Smorti (2004). En este sentido, hemos desarrollado un procedimiento basado en la división de las narrativas autobiográficas en unidades definidas por el uso de predicados de acción y predicados de estados mentales (cognitivos, intencionales y emocionales). Hemos incorporado como nueva categoría de análisis las expresiones metacognitivas, que ponen de manifiesto una relación diferente entre el narrador (el yo) y los recuerdos autobiográficos relatados.

Junto a la incorporación de categorías y técnicas de análisis narrativas, hemos incorporado también el estudio de experiencias y prácticas culturales como la escolarización formal o determinadas prácticas laborales en nuestros

estudios (de la Mata, Santamaría, Hansen, Ruiz y Ruiz, 2010; de la Mata et al., en prensa). Ello nos está permitiendo ir más allá del análisis de la cultura como valores compartidos para acercarnos al estudio de las prácticas culturales en las que se desarrollan los recuerdos autobiográficos. En algunos de los estudios mencionados en este punto hemos prestado atención al papel de la generación, como factor asociado a cambios históricos, y su relación con los recuerdos autobiográficos y el yo (de la Mata et al., 2010).

Patricia Greenfield es otra autora que reconoce que los cambios culturales e históricos pueden promover cambios en el yo. Su teoría de los “camino culturales del desarrollo” (cultural pathways to development) (Greenfield, Keller, Fuligni y Maynard, 2003; Greenfield, 2009; Keller, 2007) ofrece un marco conceptual para entender estos cambios. Esta autora ha propuesto (Greenfield, et al., 2003) dos caminos culturales de desarrollo contrapuestos, organizados alrededor de las metas preferentes de independencia o interdependencia. Estas formas culturales de desarrollo se conciben como dos rutas idealizadas, una enfatizando la individuación y la independencia –“Sociedad”- y la otra la pertenencia al grupo y la interdependencia –“Comunidad”-. Greenfield (2009) centra su atención en cambios sociales específicos, como el movimiento desde la residencia rural a la residencia urbana, de la educación informal en la familia a la educación formal y desde la economía de subsistencia al comercio y los ambiente altamente tecnológicos. Greenfield afirma que estos cambios producen transformaciones en los valores culturales en una dirección individualista y en los caminos evolutivos hacia una conducta social más independiente y una cognición más abstracta.

Instrumentos de análisis para el estudio de la memoria autobiográfica y el yo

Con el bagaje previo descrito, en este momento nos encontramos en el punto de desarrollar procedimientos y categorías de análisis de las narrativas del yo (self-making narratives, Bruner, 2003) y su relación con experiencias y prácticas culturales e históricas. Estas categorías de análisis suponen un intento de integrar la distinción entre el *paisaje de la acción* y el *paisaje de la conciencia* (Bruner, 1986) y el modelo de autonomía y relación de Kagitcibasi (2005, 2007). En concreto, queremos examinar el papel de los factores culturales mencionados en el proceso de construcción del yo (self-making), así como en la proporción de agencia/relación de éste en los recuerdos autobiográficos de los individuos. El procedimiento de codificación persigue dar respuesta a las siguientes cuestiones: 1) “¿Quién?”, se trata de identificar el sujeto de cada unidad narrativa (codificado como *yo*, *nosotros*, u *otros*); 2) “¿Qué?”, se trata de identificar la actuación (acción) del sujeto (codificado como *unidades de evento*, referidas a estados, acciones o estados mentales, o *unidades reflexivas*; ver de la Mata, Santamaría, Hansen, Ruiz, & Ruiz, 2011); y 3) “¿Cómo?”, se trata de identificar el control sobre esta acción y su relación con los otros. De este modo, el análisis debe “localizar” el yo en los recuerdos autobiográficos en un doble sentido: a) primero, en relación con el ámbito del *yo-narrado* (unidades de evento) y el *yo-narrador* (unidades de reflexión) y, b) en segundo lugar, desde el *paisaje de la acción* (unidades de acción) al *paisaje de la conciencia* (unidades de estado mental, unidades de reflexión). Por último, además, se va a codificar indicadores de agencia y de relación.

De las investigaciones realizadas hasta este momento (de la Mata et al., 2011, de la Mata et al., 2010; de la Mata et al., en prensa; Santamaría et al., 2010) trabajando con poblaciones de distintos niveles educativos podemos concluir que en los universitarios existe un predominio del “*paisaje de la conciencia*” (Bruner, 1986), con referencias constantes a estados mentales y con un alto grado de reflexividad sobre sus recuerdos (uso frecuente de expresiones metacognitivas), mientras que en los participantes del grupo de alfabetización existe un predominio del “*paisaje de la acción*” (Bruner, 1986), ya que existen pocas referencias a estados mentales y expresiones metacognitivas y más a verbos de acción. Así, nuestros resultados apoyan el papel de la educación formal como un factor que promueve formas de recuerdo autobiográficos y construcción del yo que son características de la vía cultural a la independencia (Greenfield, 2009; Greenfield et al., 2003). En este sentido nuestros resultados son coherentes con la teoría de Greenfield (2009) sobre la relación entre factores socio-demográficos (ej. Educación formal) y la tendencia hacia conductas sociales más independientes y formas de cognición más abstracta (evidenciadas en las características de los recuerdos autobiográficos del grupo de universitarios/as).

Este tipo de análisis está empezando a ser aplicado en un estudio de comparación entre participantes de dos países (Eslovaquia y España) que, por una parte, se asume que difieren en sus concepciones culturales

tradicionales del yo y en los que se han producido cambios históricos importantes en la historia reciente (la caída del comunismo, el fin del franquismo y la transición a la democracia). Estos cambios históricos pueden tener reflejo en las concepciones del yo de individuos de distintas generaciones, con diferentes experiencias en relación con esos acontecimientos históricos.

REFERENCIAS

- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (2003). *Making stories: law, literature, life*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- de la Mata, M.L.; Santamaría, A.; Hansen, T.G.B.; Ruiz, L. y Ruiz, M.L. (2011). Formal schooling and autobiographical memory: towards independent self-construal. En T.G.B. Hansen y K. Jensen de López (eds.), *Development of self in culture. Self in culture in mind. Vol. 1. (pp.145-158)*. Alborg: Alborg University Press.
- de la Mata, M.L.; Santamaría, A. & Ruiz, L. (2010). Cultura y memoria autobiográfica: concepciones del yo en estudiantes universitarios mexicanos y españoles (Culture and Autobiographical memory. Self-Construal in Mexican and Spanish College Students). *Estudios de Psicología*, 31, 1, 21-38.
- de la Mata, M.L., Santamaría, A., Ruiz L. y Hansen, T.G.B., (en prensa). Earliest autobiographical memories in college student from three countries: towards a situated view. *Memory Studies*.
- Fivush, R. (2011). The development of autobiographical memory. *Annual Review of Psychology*, 62, 559-582.
- Fivush, R. y Haden, C.A (2003) (eds), *Autobiographical Memory and the Construction of a Narrative Self* (pp. 99-119). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Greenfield, P. M. (2009). Linking social change and developmental change: shifting pathways of human development. *Developmental Psychology*, 45(2), 401-18.
- Greenfield, P. M., Keller, H., Fuligni, A., y Maynard, A. (2003). Cultural pathways through universal development. *Annual Review of Psychology*, 54, 461-90.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kagıtcıbası, C. (2005) Autonomic and relatedness in cultural context. Implications for selves and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 403-422.
- Kagıtcıbası, C.(2007). *Family, self and human development across cultures. Theory and applications*. Mahwah, N.J.: L.E.A.
- Keller, H. (2007). *Children development across cultures*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Markus, H.R. y Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 2, 224-253.
- Nelson, K. y Fivush, R. (2004). The emergence of autobiographical memory: A social cultural developmental theory. *Psychological Review*, 111, 486-511.
- Santamaría, A.; Hansen, T.G.B. & Ruiz, L. (2010). Cultural self-construals of Mexican, Spanish and Danish college students. Beyond independent and interdependent self. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41, 2, 471-477.
- Smorti, A. (2004). Narrative strategies among early adolescents involved in bully-victim relationships. *Journal of School Violence*, 4, 5-27.
- Triandis, H.C. (1972). *The analysis of subjective culture*. N. York: Wiley.
- Triandis, H.C. (1996). The psychological measurement of cultural syndromes. *American Psychologist*, 51, 407-415.
- Wang, Q. (2001). Culture effects on adult's earliest childhood recollection and self-description: Implications for the relation between memory and the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 2, 220-233.
- Wang, Q. (2004). The emergence of cultural self-construct: Autobiographical memory and self-description in American and Chinese children, *Developmental Psychology*, 40 (1) 3-15.

Psicología cultural socioconstruccionista

Josep M^a Garcia-Borés

ISSN 1699-437X | Año 2015, Volumen 11, Número 2 (Abril)

Resumen: En este artículo se quieren presentar las bases disciplinares, teóricas, epistemológicas, temáticas y aplicadas de la Psicología Cultural Socioconstruccionista. Se trata, básicamente, de dibujar la articulación entre unos presupuestos ontológicos, propios del Socioconstruccionismo, que ponen el foco de atención en la subjetividad, entendida ésta como una construcción social, en permanente transformación y constituida por materiales de naturaleza simbólica, y la lógica de la Psicología Cultural, que parte del nexo intrínseco entre cultura y experiencia psíquica. Con ello, no solo queremos mostrar la idoneidad que, para nosotros, tiene esta perspectiva teórica para trabajar en este ámbito disciplinar de la Psicología Cultural, sino también transitar por nuestros debates en torno a las implicaciones epistemológicas derivadas de esa misma perspectiva teórica, y que se mueven entre posiciones crítico-hermenéuticas y la asunción de un Paradigma Interpretativo. En este breve viaje panorámico, nos proponemos también ilustrar esta perspectiva describiendo brevemente las líneas temáticas de investigación en las que estamos trabajando. Por último, queremos esbozar en qué sentido este enfoque puede contribuir a plantear nuevos retos en los distintos ámbitos aplicados de la Psicología.

Palabras clave: Psicología cultural - socioconstruccionismo - paradigma interpretativo - postmodernidad

Abstract: In this article we want to present the disciplinary, theoretical, epistemological, thematic and applied social constructionist Cultural Psychology. This basically entails defining the link between constructionism's ontological assumptions, which focus on subjectivity -understood as a social construction that is in permanent change and is shaped by symbolic elements, and Cultural Psychology, that assumes an intrinsic link between culture and psychic experience. The aim is not only to show the suitability of this theoretical approach to work in the field of cultural psychology, but also promote a debate about the epistemological implications of this theoretical perspective, which are located between critical-hermeneutical positions and the assumption of an Interpretive Paradigm. Whith this brief journey, we also illustrate this perspective by briefly describing the thematic lines of research in which we are currently working. Finally, we outline in what sense this approach can help to raise new challenges in the various fields of applied psychology.

Keywords: Cultural psychology - social construccionism - interpretative paradigm - postmodernity

Sobre el autor y contacto

Josep M^a Garcia-Borés
Universitat de Barcelona
correo-e: garciabores@ub.edu

Cita del artículo

Garcia-Borés, J. (2015). Psicología cultural socioconstruccionista. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 153-158. http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

Nota

Este texto surge de nuestra contribución al *Simposio Cuestiones y Debates en Psicología Cultural*, en el que tratamos de presentar la Psicología Cultural que estamos haciendo en el *GEPCIP Grup d'Estudis en Psicologia Cultural, Comunitària i Política* de la Universitat de Barcelona. Dado, pues, el carácter de presentación panorámica de dicha contribución, hemos optado por mantener substancialmente el estilo narrativo y directo, conservando incluso los ejemplos, tratando de preservar de este modo los objetivos de transmisión y comprensión empática, e invitación al debate. Ese mismo carácter de visión panorámica hace que el discurso se sustente en diversos trabajos anteriores centrados en alguna de las facetas aquí expuestas.

PLANO ONTOLÓGICO Y DISCIPLINAR

Simplificando, se podrían dibujar tres sendas teórico-disciplinares que acaban nutriendo la Psicología Cultural que emerge, como ámbito disciplinar, en 1990: desde la Psicología Evolutiva, en general recuperando la tradición vigotskiana (Bruner, 1990; Cole, 1990, 1996; Ratner, 1991; Shweder, 1990; Valsiner, 1988; Wertsch, Del Río y Álvarez, 1995; entre otros); desde la Psicología Clínica, amparándose en la tradición psicodinámica (Aguirre, 2000, desde la óptica freudiana; o Dobón, 2010, desde la lacaniana); y desde la Psicología Social, desde posiciones socioconstruccionistas, que a su vez recuperan la tradición del Interaccionismo Simbólico, y que es desde donde nosotros trabajamos y a la que se dedica este texto.

Empezaremos tratando de presentar la articulación entre unos presupuestos ontológicos, propios del *Socioconstruccionismo* (que se inicia con Gergen en el 1985, Ibáñez, 1989, 1994), y la lógica de la Psicología Cultural, que ve la cultura como constitutiva de la mente (García-Borés, 2000a; Serrano, 2008).

Así, la visión del ser humano generada por el Socioconstruccionismo, se puede sintetizar en tres principios. Primero, la recuperación y reconceptualización del concepto clásico de *subjetividad*, que pasa a ser protagonista en el momento de comprender las experiencias psíquicas de los humanos. Una subjetividad, que hemos definido como: *el mundo mental desde el que, cada persona en particular –y ésta es la cuestión clave–, percibe, atribuye significado y sentido, siente, se afecta, elabora, se predispone, se orienta actitudinalmente, genera intenciones y actúa, frente a cualquier cosa que le ocurra* (García-Borés, 2011). O también, de modo más conciso, como: *el particular marco de interpretación de la realidad, que dispone cada persona, en cada momento de su existencia, mediante el cual otorga sentido a lo que pasa y a lo que le pasa*.

Asumir la subjetividad y ponerla en el centro complica, ciertamente, las cosas al psicólogo. Por ejemplo, deberá reconocer que, desde el punto de vista psicológico, lo relevante no es la realidad, sino cómo ésta es vivida subjetivamente por cada individuo en particular. Una visión de ser humano que el Socioconstruccionismo propone a la Cultura Occidental, con un mensaje contundente: *La realidad, para los humanos, es siempre una realidad interpretada*. Y ello, evidentemente, tiene muchas implicaciones. Por ejemplo, *que nunca podemos estar seguros de que la realidad sea como la estamos interpretando*. Y claro, esto, para nuestra Cultura Occidental, resulta muy duro, casi inasumible. Nuestra cultura se ha caracterizado, durante todo el período de la Modernidad, precisamente por lo contrario: por ser una Cultura de la Certeza, en cualquiera de sus metanarrativas. Y nos es un gran problema, porque hemos hipotecado nuestra seguridad en la Certeza.

Segundo: esta subjetividad, tan peculiar de cada uno, no la entendemos como un producto individual, esencial, intrínseco a uno mismo. Al contrario, la concebimos como una *construcción social*. Podemos imaginar la subjetividad como un entramado denso de conceptos, creencias, explicaciones sobre la realidad, criterios de valoración, pautas morales y pautas de comportamiento, a través del cual miramos al mundo y a nosotros mismos. Un conjunto inmenso de elementos que vamos adquiriendo a partir de la interacción con los demás, con el mundo social que nos rodea. Unas interacciones constantes que planteamos en términos de *negociaciones intersubjetivas de significado*, que alteran continuamente las subjetividades participantes, modificándolas. Poniendo, de relieve, a su vez, la trascendencia de las relaciones sociales que mantenemos, pues se constituyen en nuestro campo de negociación intersubjetiva.

Una subjetividad en permanente transformación. Una de las cuestiones que a menudo más nos cuesta aceptar, herederos culturales de visiones estables de nosotros mismos. Una concepción que se enfrenta a las visiones esencialistas de nosotros mismos, con un supuesto *yo*, existente, interno, único, coherente, estable; con unas características consideradas intrínsecas (García-Borés y Martinoy, 2008); convencidos de que *yo soy yo, y lo de afuera me puede afectar, pero no altera la esencia del yo que yo soy*.

Tercero: todo ese entramado de conceptos, creencias, valoraciones, pautas morales y de comportamiento, a través del cual organizamos nuestra experiencia, son elementos de carácter simbólico, y por lo tanto, de naturaleza cultural (Domingo, 1992). Ciertamente la cultura puede definirse de muchos modos, resaltando distintos niveles de fenómeno cultural. Pero, para los psicólogos culturales, el nivel más relevante es el simbólico, entendiendo que una cultura es, antes que nada, un universo de representaciones de la realidad. Una

versión de la realidad. Un universo del cual extraemos los elementos para configurar nuestra particular subjetividad. Como si la cultura fuera un mercado de recursos simbólicos, materia prima para construir nuestra particular mirada al mundo y a nosotros mismos. Cada uno vive peculiarmente, desde su particular subjetividad, la muerte de su padre. Pero el modo en que lo vive está directamente relacionado con los significados y valoraciones, respecto de la *muerte del padre*, vigentes en su cultura y momento histórico.

Desde esta perspectiva, la cultura no es vista como una variable más, que puede influirnos, sino que se la entiende como *constitutiva* de nuestro mundo psíquico. Y es precisamente este carácter constitutivo, este nexo intrínseco entre cultura y experiencia psíquica que decíamos al inicio, el que condujo a la necesidad de este nuevo ámbito disciplinar que conocemos como Psicología Cultural, o, por lo menos, de esta Psicología cultural socioconstruccionista desde la cual nosotros trabajamos.

PLANO EPISTEMOLÓGICO

El mismo Socioconstruccionismo, con sus presupuestos ontológicos, va a contribuir también a la recuperación de la discusión epistemológica y al surgimiento del Paradigma Interpretativo frente al dominio de los planteamientos positivistas, al poner en entredicho sus bases, renunciando decididamente a cualquier planteamiento verificacionista.

Por ejemplo, vernos como seres intrínsecamente subjetivos, es decir, interpretativos y autointerpretativos, incluye lógicamente al científico, que no va a poder evitar tal condición con método alguno y, consecuentemente, debe entenderse la actividad científica como una actividad también interpretativa, como ya planteaba el mismo Bruner (1991). Es evidente que ello provoca una gran crispación en la mentalidad positivista, pues desaparece aquel muro que construyeron entre conocimiento científico y lo que ellos mismos denominaron *conocimiento vulgar*. El discurso verificacionista queda fuera de juego, y esa es la cuestión más relevante. Con ello, cae el rol de autoridad, desaparece la connotación de *verdad demostrada*, aquello de que “*esto se ha comprobado científicamente*”, y hay que asumir la responsabilidad de la interpretación que uno aporta y de las consecuencias que ésta pueda comportar (García-Borés, Pujol y Montenegro, 2009).

Asumiendo los presupuestos socioconstruccionistas, el concepto de conocimiento científico cambia radicalmente. Así, entender la subjetividad como una construcción social supone considerar que, todo conocimiento construido, es un producto intersubjetivo, participado por las negociaciones de significado que han atravesado la subjetividad enunciativa. Entender que los contenidos de la subjetividad son de naturaleza cultural implica reconocer que, todo conocimiento construido, es característico, típico, de la cultura y momento histórico en la que se ha producido. Parte de unas formas de estar entendiendo la realidad, que se revelan tanto en la selección del problema estudiado, en la elección de indicadores que lo definen, en los objetivos de la investigación, en las hipótesis que se establecen, en el análisis de resultados que se efectúa (García-Borés y Serrano, 1992). Y por ello, todo conocimiento, también el científico, debe contextualizarse cultural e históricamente. Frente a la imagen positivista de neutralidad, se asume que uno aborda las cuestiones desde un determinado posicionamiento que debe ser debidamente explicitado (Ibáñez, 1995).

Y las formas de proceder en la construcción de conocimiento también se modifican profundamente. Por ejemplo, Se pasa de *la lógica del método a la lógica del producto*. Lo que importa no es el seguimiento estricto de unas reglas metodológicas, sino el contenido, la interpretación que uno aporta. De este modo, el método, desciende a su condición meramente instrumental, como simples herramientas que puedes utilizar para la construcción de la interpretación, pero sin función verificacionista. El rigor es ahora transparentar la óptica (teórica, epistemológica, política) desde la que se construye la interpretación.

De otra parte, la liberación del imperativo nomotético presenta un paisaje inmenso por indagar: si el siglo XX se obsesionó buscando regularidades, comunalidades, el XXI puede llegar a ser el de la ciencia de la diversidad, de las diferentes interpretaciones posibles, de los distintos modos de entendernos. Una ciencia de interpretaciones posibles que amplía su espectro de actuación. Ya no se limita a *describir* y *explicar*. Quiere recuperar su *función crítica* (Serrano 1996) y quiere hacer también *teoría generativa* (Gergen, 1989), no sólo hablando de cómo

estamos interpretando el mundo, sino valorándolo, y construyendo y proponiendo también nuevos modos de interpretar e interpretarnos a nosotros mismos.

PLANO TEMÁTICO

En el plano temático, desde esta Psicología Cultural Socioconstruccionista, fundamentalmente analizamos el impacto psicológico (en sentido amplio: individual, relacional, social, colectivo) derivado de estar utilizando un determinado canon cultural objeto de estudio. Ello nos obliga a reconstruir primero los contenidos de ese canon (significados, connotaciones, valorización, carga moral, carga normativa, variabilidad, imperatividad...), para tratar de comprender luego a qué tipo d' experiencia psíquica le lleva a la persona cuando ese canon forma parte de su repertorio interpretativo, de su marco subjetivo de interpretación de la realidad.

Así, desde esta lógica, hemos trabajado temas como: la identidad personal y el concepto de yo, en particular esa concepción esencialista del yo que, en buena media, está detrás de nuestras resistencias al cambio, o que nos impone un nivel de coherencia hoy inviable (García-Borés y Martinoy, 1998); el concepto de adulto (García-Borés, 2004); la creciente variabilidad del concepto de mujer; la imposición de un determinado modelo de *niño psicológicamente sano*, que ha ido reduciendo las posibilidades de ser niño; o el canon de pareja, con su aparente diversificación y mantenimiento de su núcleo duro (García-Borés, 2010).

Pero, sobre todo, nos interesan las consecuencias psicológicas derivadas del cambio cultural de las últimas décadas en occidente, en el desarrollo de lo que denominamos *condiciones socioculturales postmodernas*. Convencidos de que la cultura constituye nuestra experiencia, si cambia la cultura, cambian nuestras experiencias, aparecen nuevos dilemas y nuevas problemáticas psicológicas. Y es que, las dos características fundamentales de todas las culturas tradicionales, esquema cultural monolítico con gran coherencia interna, y estabilidad en el tiempo, saltan por los aires en Occidente, pasando a ser un mundo global, cambiante y plural, donde, por ejemplo, ya no hay un modo de entender qué es ser mujer, sino que flotan en la atmósfera simbólica 4-5 modelos diferentes, rivalizando entre sí para colonizar las subjetividades femeninas.

Una cultura cambiante, de modo cada vez más acelerado, que obliga a cambios subjetivos que desvalorizan la enculturación primaria, y que imponen rupturas autobiográficas. Unas nuevas experiencias psicoculturales, que a menudo conducen a lo que hemos llamado *neurosis postmoderna* (García-Borés, 2000b), caracterizada por la *duda constante*, la *incapacidad de renuncia* o el *miedo a la estabilidad*, ante un mundo lleno de posibilidades. Unas nuevas condiciones psicoculturales que están protagonizando la experiencia de tanta y tanta gente, en particular los más jóvenes, pero no sólo ellos.

PLANO APLICADO

Desde el convencimiento de que no puede comprenderse la experiencia humana sin atender al mundo simbólico con el que otorgamos sentido a lo que sucede y nos sucede, estamos convencidos de que la Psicología Cultural Socioconstruccionista puede hacer aportaciones a todos los ámbitos aplicados de la Psicología, sean de carácter estrictamente social, bien en el clínico, bien en el educativo.

En el ámbito social, por supuesto. Desde temáticas de integración cultural (Di Masso, A., Dixon, J., & Durrheim, K., 2013), del entendimiento intercultural en un mundo ya global (Serrano, J., 2012), de la mediación cultural en conflictos de convivencia y racismo (Di Masso, A., Castrechini, A., y Valera, S., 2014), del conflicto de referentes en inmigrantes de segunda generación (Wengrover, H. y Serrano, J., 2009), etc., hasta la generación de pautas para aprender a vivir en un mundo cambiante y plural. Más aún en un mundo donde las metanarrativas modernas anuncian su fin. Habrá que aprender a vivir en la incertidumbre. Habrá que despatologizar la duda. Habrá que aprender a tomar decisiones sin estar seguro. Habrá que estar dispuesto a transitar de mirada sin sucumbir al sentimiento de incoherencia.

En el ámbito clínico, el reto socioconstruccionista obliga: a reconocer que la cuestión no es *el problema*, sino cómo este es vivido subjetivamente por el paciente, con lo que la aplicación directa de modelos nomotéticos pretendidamente válidos, deja de ser el recurso fácil que ha estado siendo; a asumir que el terapeuta, también interpreta, con lo cual va a tener que negociar intersubjetivamente con el paciente, tanto sobre qué le pasa, como qué hacer frente a lo que le pasa. Las aportaciones psicoculturales, pueden aportar luz frente a problemáticas de evidente etiología cultural (como trastornos de alimentación, violencia de género, etc.); o para asumir que las recetas modernas están caducas para enfrentarse a los nuevos retos, los nuevos dilemas, las nuevas problemáticas postmodernas.

En el ámbito educativo, el mismo cambio cultural que estamos viviendo en Occidente, debería hacernos reflexionar también, tanto en el contexto escolar como en el familiar. Ya no se trata, por ejemplo, y siempre a nuestro juicio, de decidir qué valores deben transmitirse, o cuándo, o cómo. Se trata de discutir sobre si tiene sentido transmitir unos valores presentados como los adecuados, naturales, correctos o verdaderos.

Se trata de plantearnos cuestiones como las siguientes. En un mundo donde ya no caben los discursos de la verdad, en que nosotros mismos, los adultos, hemos sido y somos los primeros incrédulos, ¿no deberíamos formar a las nuevas generaciones para una conciencia subjetivista, relativista, interpretativa? Una conciencia de que todo es interpretable, pero que, eso sí, las distintas interpretaciones comportan distintas consecuencias, construyen un mundo distinto. ¿No deberíamos ajustar la formación de nuestros hijos, y/o alumnos, al fin de la Cultura de la Certeza? ¿No deberíamos prepararlos para un mundo lleno de posibilismos, donde la duda se considere intrínseca al vivir, formando parte de la experiencia normal y equilibrada y que, así, la duda no les paralice haciéndoles postergar todo tipo de decisiones? O, ¿cómo prepararles para un mundo cambiante, que va a violentar las coherencias autobiográficas? Ahí quedan en el aire, abiertas al debate, como una invitación a repensarnos.

REFERENCIAS

- Aguirre, A. (1995). La Psicología Cultural. *Anthropologica. Revista de Etnopsicología y etnopsiquiatría*, 47-69.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. (Trad. cast.: *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial, 1991).
- Cole, M. (1990). Cultural Psychology: A Once and Future Discipline?. In J.J.Bermann (Ed.), *Cross-Cultural Perspectives*. Lincoln and London: University of Nebraska Press.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology*. Cambridge: Harvard University Press. (Trad. Cast.: *Psicología Cultural*. Madrid: Morata, 1999).
- Di Masso, A., Castrechini, A., & Valera, S. (2014). Displacing xeno-racism: The discursive legitimation of native supremacy through everyday accounts of 'urban insecurity'. *Discourse & Society*, 25, 341-361.
- Di Masso, A., Dixon, J. & Durrheim, K. (2013). Place attachment as discursive practice. In L. Manzo and P. Devine-Wright (Eds.), *Place attachment: Advances in Theory, Methods and Applications*. New York and London: Routledge.
- Domingo, J. M^a. (1992). *La cultura en el laberinto de la mente. Aproximación al análisis psicocultural en la obra de Jerome Bruner*. Tesis Doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- García-Borés, J. (2000a). Paisajes de la Psicología Cultural. *Anuario de Psicología*, Vol. 31, 4 (Número Monográfico *Psicología Cultural*), Dic, 9-25.
- García-Borés, J. (2000b). Neurosis Postmoderna. Un ejemplo de análisis psicocultural. *Anuario de Psicología*, 31 (4) (Número Monográfico *Psicología Cultural*), 163-184.
- García-Borés, J. (2004). Análisis psicocultural del concepto de adulto: seducciones de ayer, jaques para hoy. *Encuentros en Psicología Social*, 372-375.
- García-Borés, J. (2011). La Subjetividad, sin más. Concepto e implicaciones epistemológicas e interventivas. *Estudios de Psicología*, 32 (3), 321-332 .
- García-Borés, J., Pujol, J. y Montenegro, M. (2009). Paradigma Interpretativo en Psicología Social: consolidación y futuros. En J.Tous y J.M.Fabra (Comp.), *Actas del XI Congreso Nacional de Psicología Social, Vol. I*. Tarragona: URV.

- García-Borés, J. y Serrano, J. (1992). Algunas implicaciones del carácter cultural del conocimiento: de la ilusión de neutralidad a la crítica sociocultural. Comunicación presentada en el *III Encontro Luso-Espanhol de Psicologia Social* celebrado en Lisboa.
- Gergen, K.J. (1985). *The social constructionism movement in modern psychology*, *American Psychologist*, 40, 3, 266-275.
- Gergen, K.J. (1989). La psicología posmoderna y la retórica de la realidad. En T.Ibáñez (Coor), *El conocimiento de la realidad social* (pp. 157-186). Barcelona: Sendai.
- Ibáñez, T. (1994). *Psicología Social Construccionista*. México: Publicaciones de la Universidad de Guadalajara.
- Ibáñez, T. (1995). Ciencia, retórica de la "verdad" y relativismo, *Archipiélago*, 20, .33-40.
- Ratner, C. (1991). *Vygotsky's Sociohistorical Psychology and Its Contemporary Applications*. New York: Plenum.
- Serrano, J. (1996). La psicología cultural como psicología crítico-interpretativa. En A.Gordo y J.L.Linaza (Eds.), *Psicologías, discursos y poder: metodologías cualitativas y perspectivas críticas* (pp. 93-106). Madrid: Ediciones Visor.
- Serrano, J. (2008). Psicología Cultural. En A. Kaulino & A. Stecher (Eds.), *Cartografía de la psicología contemporánea. Pluralismo y modernidad* (pp. 347-363). Santiago de Chile: LOM Ed.
- Serrano, J. (2012). *Interculturalitat, emocions i convivència ciutadana*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Shweder, R.A. (1990). Cultural Psychology - what is it?. In J. W.Stigler, R. A.Shweder, G. Herdt, *Cultural Psychology. Essays on Comparative Human Development*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Valsiner, J. (1988). *Developmental Psychology in the Soviet Union*. Bloomington: Indiana University Press.
- Wengrover, H. y Serrano, J. (2009). Técnicas inmigrantes en el país de las ciencias sociales. Informe del empleo de técnicas especiales en una investigación con niños inmigrantes y nativos. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación artística para la inclusión social*, Vol 4, 111-136.
- Wertsch, J. V., Del Río, P. y Álvarez, A. (Eds.) (1995), *Sociocultural Studies of Mind*. New York: Cambridge University Press.

Papeles de Trabajo
sobre Cultura, Educación
y Desarrollo Humano

ptcedh

www.uam.es/ptcedh
Universidad Autónoma de Madrid

El dinero: artefacto cultural para el valor

Alberto Hernando
Alberto Rosa

ISSN 1699-437X | Año 2015, Volumen 11, Número 2 (Abril)

Resumen: El dinero, frecuentemente considerado la quintaesencia de lo material, es también el producto más refinado del espíritu. Es la cosificación del intercambio. El dinero permite medir y estabilizar el valor del deseo mediante un precio. Así, valores, deseos y dinero son construidos mutuamente en una espiral de la que emergen nuevas formas de experiencias y de actuación. Siendo el mediador del intercambio por excelencia, el dinero es una de las herramientas culturales más importantes de nuestra sociedad y debería ser estudiado como tal. En este artículo dialogamos con *Filosofía del dinero*, de Georg Simmel, a fin de esbozar una perspectiva psico-histórico-cultural sobre cómo las funciones psicológicas y el dinero se construyen mutuamente.

Palabras clave: Dinero - economía - valor - cultura

Abstract: Money, often considered the quintessence of the material, is also a refined product of spirit. It is a reification of exchanging. Money measures and stabilizes the value of desire by setting a price. Hence, desires, values and money are mutually constructed in a spiral that makes new kinds of experience and behavior to emerge. Being a mediator in many kinds of trade, money is one of the most outstanding cultural instruments and deserves to be studied as such. This paper opens a dialogue with Georg Simmel's *Philosophy of money* in order to sketch a psycho-historical-cultural perspective on how money and psychological functions co-construct each other.

Keywords: Money - economics - culture - value

Sobre los autores y contacto

Alberto Hernando
Alberto Rosa
Universidad Autónoma de Madrid
correo-e: hernandoalberto90@gmail.com
correo-e: alberto.rosa@uam.es

Cita del artículo

Hernando, A. y Rosa, A. (2015). El dinero: artefacto cultural para el valor. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 159-163. http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

INTRODUCCIÓN

El dinero es como el aire. Cuando se tiene parece natural, cuando falta resulta angustioso. Es como un amuleto en rituales donde se cambia una estampita o un disco de metal por objetos y servicios de lo más diverso. Omnipotente y omnipresente el dinero es casi como un dios, abarca y resume casi todo en su unidad. Pero, ¿qué es el dinero?, ¿cómo ha llegado a surgir tal cosa?

Lo que el dinero hace

Money is what money does dicen los economistas. Pero el dinero no es una cosa, no tiene sustancia; es una función cosificada, un mediador del intercambio entre personas (Simmel, 1977). Siendo encarnación del intercambio el dinero se manifiesta de distintas formas: se canjea por cualquier cosa, puede actuar como unidad de cuenta del valor, comparando, ordenando y midiendo lo que valen las cosas y, además, actúa como almacén de valor (una abstracción que tampoco es una cosa). En definitiva, el dinero es una herramienta cultural para el intercambio, un símbolo y una instanciación del valor, e incluso algo que permite que el valor mismo pueda ser concebido. Es una herramienta cultural.

El dinero impregna nuestra vida toda, aunque no la agote. A través de él se estructura buena parte de la vida social. Con él, para él, gracias a él, por culpa de él, y prácticamente siempre a través de él, se crean instituciones, puestos de trabajo, sistemas de gestión, normas y sistemas de formación y conocimiento. Con él se tasa el valor del sudor de la frente, de la salud y la belleza, del sufrimiento y el conocimiento, de la vida y de la muerte. Y, cuando se paga el precio tasado, uno se considera indemn(e)-izado; como si se hubiera restaurado alguna clase de equilibrio, si la indemnización es “justa”, si el valor de algo ha sido compensado con el de otra cosa: dinero.

Lo que aquí vamos a hacer es dialogar sobre la mutua constitución del dinero y de algunas funciones psicológicas, utilizando como interlocutor a Georg Simmel (1858 – 1918). Simmel definió la sociedad como la totalidad de los intercambios llenos de vida entre agentes, algo que la hace casi sinónima de la cultura. No es de extrañar que el dinero fuera objeto de su interés. A él dedicó un libro que tituló *Filosofía del dinero* (1900) en el que desarrollaba una aproximación según la cual debería aproximarse “el proceso económico a aquello que es real, esto es, que sucede en el espíritu de cada uno de los participantes en la actividad económica” (Simmel, 1977, p. 51). No en vano el libro iba a titularse inicialmente *Psicología del dinero* (Kroker y Múgica, 2003). Es a partir de la recensión sobre esta obra que esperamos esbozar un posible primer acercamiento al dinero y a la economía desde una perspectiva psico-histórico-cultural.

Deseo y valor

El dinero resulta inconcebible sin antes comprender el valor, el cual tampoco puede ser entendido sin referirse previamente al deseo. Igualmente, la manera en que se conciba el dinero en una sociedad afectará también al modo en que los individuos insertos en ella gestionen sus deseos y valores.

Los deseos son impulsos a la actuación que se orientan hacia objetos que pueden satisfacerlos. Cuando el impulso puede satisfacerse con objetos fácilmente accesibles en un ambiente acogedor, como le sucede a un niño pequeño, o a un recolector primitivo, es difícil que el deseo llegue a refinarse lo suficiente como para poder llegar a generar valor. Para que tal cosa sea posible, es necesario que haya cierta distancia y heterogeneidad tanto entre deseos como entre los objetos que puedan llegar a satisfacerlos, de manera que pueda producirse una ordenación de deseos, al tiempo que una discriminación entre objetos. Entonces es ya posible diferenciar entre el deseo (un signo del agente mismo) y el objeto (una alteridad) que puede satisfacerlo.

Para Simmel (1977) el valor surge del deseo, pero no como efecto de la consumación de éste. El valor deriva de la distancia que separa al deseo de su satisfacción. Es esa distancia la que permite separar en la conciencia al sujeto desiderativo y al objeto deseado, susceptible de recibir valor. El valor atribuido a las cosas estará en función de la intensidad del deseo y la distancia a superar. En palabras de Simmel (1977) Los procesos subjetivos del impulso y el disfrute se objetivan en el valor, esto es, de las relaciones objetivas surgen

obstáculos, carencias, exigencias de algún «precio», por medio de los cuales se separan de nosotros el origen o el contenido del impulso y el disfrute y, de esta manera, en el mismo acto pasan a ser el «objeto» y el valor reales (p. 41).

Por consiguiente, aunque el valor sea inicialmente resultado de un juicio subjetivo que acompaña al deseo, puede llegar a autonomizarse, a convertirse en una categoría más allá del dualismo sujeto-objeto: una categoría metafísica (Simmel, 1977). Una vez que esta categoría (una deseabilidad diferida) se aplica al objeto, el valor se hace independiente de la utilidad inmediata del objeto respecto del deseo. Así el valor queda definido como deseabilidad “pero una deseabilidad que ha perdido su estímulo absoluto” (*Ibid.*, p. 57).

La distancia a la que se refiere Simmel no solamente es distancia física, sino también la resistencia del objeto a su apropiación, ya sea por su escasez, la dificultad de obtenerlo o la renuncia del individuo. En consecuencia, sólo los objetos dentro de un determinado rango de distancias son susceptibles de ser considerados valiosos. Los objetos demasiado próximos, aquellos que pueden alcanzarse sin sacrificio -p.e. el aire que respiramos- no serán considerados como valiosos, como tampoco los que sean demasiado remotos para incitar a un movimiento real hacia su consecución.

La institución principal que regula este juego de distancias, es el intercambio económico. Es allí donde la negociación entre valoraciones individuales puede llegar a generar la propia noción intersubjetiva de valor.

El intercambio: un comercio de satisfacciones y sacrificios.

Para Simmel (1977) toda acción recíproca es un intercambio: “intercambio es toda conversación, todo amor (aunque sea correspondido con otro tipo de sentimientos), todo juego y toda mirada” (*Ibid.*, p. 49). Pero no todos los intercambios son iguales. Mientras que algunas formas de acción recíproca no suponen una pérdida para ninguno de sus participantes, en el intercambio económico el valor se estima como un balance entre beneficio y pérdida. En otras palabras, el intercambio económico implica siempre “el sacrificio de un bien útil, susceptible de otro uso” (Simmel, 1977, p. 71). Esto hace aparecer un nuevo tipo de valor: el valor económico, que no es ya el valor utilitario del objeto de cara a la satisfacción de un deseo, sino un cálculo del fruto del intercambio de un bien útil por otro. El valor económico es la medida del sacrificio necesario para superar la distancia que separa un deseo de su satisfacción, a costa de la renuncia a otra satisfacción diferente.

En el intercambio económico, entonces, se dan necesariamente procesos de *equi-valencias* entre distintas intensidades de deseos. En él se comparan los objetos entre sí, iniciándose la separación entre deseo y valor. Ahora podrá medirse el valor comparando unas cosas con otras. Llegados a este punto, los valores, sin ser propiedades intrínsecas de los objetos, llegan a independizarse de los sujetos en que se originaron y forman un orden supraindividual, en una esfera que hoy denominaríamos intersubjetiva. Aquí yace la inmensa relevancia sociológica y psicológica del intercambio, él “presupone una medición objetiva de valoraciones subjetivas, pero no en el sentido de una anticipación temporal, sino en el de que ambas coexisten en el mismo acto” (*Ibid.*, p.69).

En el trueque el valor es negociado en cada intercambio, de manera que en una economía de trueque el valor objetivo es necesariamente una abstracción desorganizada; siempre está distribuida en una intrincada red de relaciones recursivas. El tránsito a una economía monetaria se da cuando un producto particular (p.e., una joya) pasa a ser la encarnación del valor mismo, cuando se constituye en patrón del valor, cuando la moneda es aceptada como mediador para cualquier tipo de intercambio.

Precio, moneda y dinero

El dinero, en cualquiera de sus formas, consiste en el patrón común y concreto con el que comparar todos los objetos y servicios: agrupa las infinitas relaciones entre objetos en torno suyo, concreta el valor objetivo de las cosas y se establece como símbolo del intercambio. Ahora que hemos pasado de lo abstracto a lo concreto, el valor objetivo puede ser una realidad ‘actuante’. Ahora podemos comprender lo que ya indicamos antes: que el dinero es la cristalización del intercambio y pertenece a la “categoría de las funciones sociales convertidas en

substancias” (*Ibid.*, p.183). Es decir, es una herramienta desde la que alcanzar innumerables fines, que encuentran en el dinero su unidad.

El deseo -exigente e impaciente- y el valor -racional e incluso trascendente- no siempre han coincidido, e incluso han sido opuestos; pero en el dinero encuentran aquella herramienta en la que pueden unificarse. Mediante el dinero, el valor de los objetos puede medirse en función de su trocabilidad respecto al conjunto de mercancías, es decir, recibe un precio determinado a través del cual el valor del deseo se mide y estabiliza.

El dinero es hijo del precio establecido en el trueque y, al mismo tiempo, a partir de su presencia en el intercambio, afecta a la manera en que puede establecerse el precio. Aquí aparece una paradoja. ¿Por qué una persona participaría en un intercambio en el que el valor de lo obtenido es idéntico al de lo sacrificado? La explicación está en la distinción entre la posición de un observador, idealmente imparcial, y la de los participantes en el intercambio. Para el observador el valor de los objetos intercambiados es equivalente, pero cada participante siente que está beneficiándose, pues lo obtenido posee más valor *subjetivo* que lo entregado. De este modo el precio establece una línea divisoria entre el valor objetivo y el subjetivo. Así, cuando la relación entre valor y precio está en equilibrio, el intercambio se produce con normalidad, pero si el precio pactado es superior al valor objetivo (el del observador), alguien considerará que ha sido tratado injustamente; incluso cuando se desea tanto el objeto, y tiene tanto valor subjetivo, que se pagaría cualquier precio por él, como cuando pagamos una cantidad abusiva por una botella de agua en el único expendededor disponible.

Al principio, moneda y dinero eran indistinguibles, pero luego empezaron a separarse. La moneda es siempre la expresión concreta del dinero, aquello que pasa de mano en mano y que por tanto siempre es material (p.e., una acuñación en plata), pero luego puede pasar a ser sólo moneda signo (papel moneda, sin valor intrínseco). El dinero puede también considerarse él mismo una mercancía, a comprar y a vender (el crédito) y, por consiguiente, recibir un precio (el interés). Esto origina la economía financiera, la cual, a su vez, transforma al dinero mismo, que ahora pasa ya a ser una entidad virtual, representada por guarismos en un balance bancario, incluso en unidades de cuenta generadas por algoritmos de una máquina anónima, como el *bitcoin*.

A través del dinero se reestructuran todas las distancias y con ellas los valores y los deseos. Algunos objetos, hasta entonces demasiado próximos a nuestra voluntad, se distancian adquiriendo valor económico (se mercantilizan), y otros, hasta entonces inalcanzables, se aproximan adquiriendo un valor real. De este modo los cambios económicos alteran las distancias de todos los objetos produciendo nuevas formas de deseos y valores. El dinero puede llegar a convertirse también en poder y libertad (Simmel, 1977).

La psicología cultural del dinero

La co-construcción del dinero y la moneda, de los deseos y valores, sigue un proceso en espiral: distintas concepciones del dinero se materializaran en distintas prácticas económicas (comercio, crédito, economía financiera, mercado de futuros, etc.) que a su vez posibilitan unas formas de vida concretas mientras que restringen otras. Con el tiempo estas nuevas prácticas se saturan, retorciendo en espiral la regulación de la vida social mucho más allá de los intercambios económicos mismos. La psicología cultural no debería ignorar los fenómenos que a partir de aquí se generan (Hernando, 2013).

El dinero es un elemento clave en el proceso de *diferenciación social*, que ha llevado a una objetivación técnica de la vida, y con ello, a la individualización y atomización de la persona, y a la subjetivación de la personalidad (Simmel, 1977). La aceptación de la relatividad absoluta del dinero (y su valor), y la cuantificación a la que ello lleva, ha ampliado la tendencia actual del capitalismo de consumo a cuantificar todo tipo de valoración, incluso las subjetivas. Esta mediación contribuye poderosamente a transformar el orden intersubjetivo en interobjetivo (Sammut, Daanen y Sartawi, 2010). Ahora cualquier cosa puede valorarse en un orden numérico, lo que posibilita establecer escalas de valores, y por lo tanto, estableciendo órdenes de gustos estéticos, de afinidades de cualquier tipo (*atrapalo.com*, *filmaffinity.com*, etc.), de valor epistémico (índice de impacto, índice h), haciéndolos así mutuamente comunicables, y también tasables en un mercado, e incluso de darles valor de intercambio, de darles valor dinerario (Hernando, 2013).

El intercambio económico no es sino una forma de intercambio social; tanto el uno como el otro trabajan con la noción de valor, lo que les hace ser materia inequívocamente moral. Esto no ha pasado desapercibido para los interesados en el desarrollo de las nociones morales (p.e., Piaget, 1971), ni tampoco para los que estudian la educación de la ciudadanía. Es en el intercambio económico donde se establecen equivalencias y surgen sentimientos de injusticia. Faigenbaum (en prensa) muestra cómo en las experiencias de intercambio económico, y en los conflictos y argumentaciones que ocasionan, se desarrolla el germen de la noción de propiedad, de la igualdad y de sentimientos morales. El juego de intercambio económico es un dominio clave en la formación moral y ciudadana, pues allí es donde se reconoce al *otro* como igual en derechos y obligaciones, miembro de la misma comunidad y digno de respeto.

El dinero, quintaesencia de lo material, es también una herramienta cultural para psique. Es desnaturalizándolo y estudiando los entresijos de su constitución histórico-cultural, de las concepciones ontogénicas que sobre él se desarrollen, de los usos sociales que se le apliquen, y de la forma en que todas ellas afecten a los sentimientos y a la cognición de las personas, como podremos llegar a tomar conciencia de la importancia de este producto del espíritu y, si podemos, participar en esta dinámica de transformación.

REFERENCIAS

- Faigenbaum, G. (2014). Actuando la ciudadanía desde niños: el intercambio de objetos en el aprendizaje de valores. En F. González, & A. Rosa (Eds.), *Hacer (se) ciudadan@s: Una psicología para la democracia* (pp. 215-237). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Hernando, A. (2013). *Dinero, Valor y Psique*. Trabajo de investigación de fin de licenciatura. Universidad Autónoma de Madrid (manuscrito no publicado).
- Kroker, R. y Múgica, F. (2003). *Georg Simmel: Civilización y diferenciación social (II)*. Pamplona: Cuadernos de Anuario Filosófico. Series Clásicos de la Sociología
- Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Sammut, G.; Daanen, P. & Sartawi, M. (2010). Interobjectivity: Representations and artefacts in Cultural Psychology. *Culture & Psychology* 16 (4), 451-463.
- Simmel, G. (1977). *Filosofía del Dinero*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.