



Desafíos del self: Re-significando prácticas y discursos

Sevilla, del 11 al 13 de mayo de 2017. "Olavide en Carmona", Carmona, Sevilla

<https://www.upo.es/ocs/index.php/ISCAR/index/about/editorialPolicies#custom-4>

Presentación

La International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR) se constituyó en 2002 (<http://www.iscar.org>). Durante la celebración de su Primer Congreso Internacional, celebrado en la Universidad de Sevilla (España) en el año 2005, se constituyó la asociación ISCAR Ibérica que celebró su primera reunión en 2011 en Madrid, y la segunda en 2014 en Girona. Esta asociación está formada por investigadores e investigadoras que orientan sus estudios desde una perspectiva sociocultural. Cada tres años, en el marco de España y Portugal, ISCAR Ibérica organiza una reunión que tiene por objetivo convocar al máximo número de grupos de investigación que trabajan en dicha perspectiva, para reflexionar y poner en común orientaciones, metodologías y nuevas líneas de investigación. Este año el encuentro se realiza en Andalucía. Como fruto de la colaboración de los grupos Laboratorio de Actividad Humana (LAH), de la Universidad de Sevilla, y Grupo de Estudios sobre Cultura y Cognición (GECyC), de la Universidad Pablo de Olavide, el evento tendrá lugar del 11 al 13 de mayo de 2017 en la ciudad de Carmona, Sevilla.

Parece claro que la llamada *homogeneidad cultural* llegó a su fin en la mayor parte de las sociedades hace ya bastantes años. Los movimientos migratorios, el desarrollo de las tecnologías móviles, el incremento continuo de las redes sociales, la informática y los medios audiovisuales, han abierto multitud de posibilidades a las personas, permitiendo de este modo (y favoreciendo), la construcción de una nueva(s) aldea(s) global(es). En un mundo como éste, en el que la influencia de "otros" puede aparecer en múltiples formas (ropa, música, palabras, prácticas, etc.), el estudio del self se convierte en un asunto fundamental no sólo para las sociedades y culturas, sino también, y especialmente, para las personas. Frente a estos vertiginosos cambios, y a los retos a ellos asociados, que hacen que las fronteras -de todo tipo- se diluyan (e incluso, en ocasiones, desaparezcan), y que las distancias -algunas de ellas, hasta hace no mucho, insalvables- se acorten, se hace necesaria una reflexión acerca de cómo las personas nos definimos a nosotras mismas y cómo nuestro self toma significado de las circunstancias históricas y culturales, así como de las prácticas, escenarios y actividades en las que participamos. Esta reflexión lleva asociada otra, no menos relevante, que gira en torno a cómo las personas podemos afrontar los nuevos retos y desafíos identitarios, hasta ahora inéditos, que todos estos cambios llevan consigo. Conocer estos desafíos (y retos) del self, y abordar su estudio, supone re-significar las prácticas y los discursos en

las que el éste puede verse amenazado, y “ser puesto”, de alguna manera, en situaciones de vulnerabilidad. Esta doble reflexión, a la que aludimos, va a tener implicaciones muy relevantes tanto sobre la articulación de los grupos sociales como sobre la convivencia entre las sociedades.

Fecha y lugar

Del 11 al 13 de mayo de 2017 en “Olavide en Carmona”, Carmona (Sevilla).

La sede ‘Olavide en Carmona’ es una institución académica que nace en el año 2003 por el impulso e interés de las dos principales instituciones implicadas en su desarrollo: la Universidad Pablo de Olavide y el Ayuntamiento de Carmona. Se encuentra ubicada en pleno centro histórico de la localidad de Carmona, y reúne todos los requisitos necesarios para el perfecto desarrollo de actividades de carácter científico, técnico, cultural y social. Tiene su sede en la Casa Palacio de los Briones. **Se trata de un edificio heredado a lo largo de los siglos y con una amplia historia en sus muros.** Se encuentra localizado en la calle Ramón y Cajal, antigua del Palomar, donde existe más de una casa palacio y está muy próxima al centro neurálgico de la ciudad histórica. La construcción de la casa palacio se sitúa en la mitad del siglo XVI. Este edificio histórico, estructurado en torno a dos patios y a una gran entrada principal, responde al prototipo de palacio renacentista típico en Carmona.

Heredera de una tradición constructiva con siglos de experiencia a sus espaldas, esta construcción está perfectamente acondicionada para afrontar el calor, lo que la convierte en el marco ideal para albergar la realización de los cursos de verano. Un patio interior sombrío, con vela en verano y repleto de hiedra, refuerza la sensación de frescor. Historia y modernidad, patrimonio y tecnología se mezclan de manera singular y uniforme para dar cobertura a *Olavide en Carmona*, que pretende ser un referente de formación, desarrollo y cooperación universitaria con la sociedad de su tiempo.

¿Cómo llegar?

- **Coche particular**

La sede está a tan sólo 30 kilómetros de Sevilla, tomando la autovía A4/E5 sentido Aeropuerto/Córdoba/Madrid. Tomar la cuarta entrada dirección Marchena-Carmona (salida 504).

[Más información](#)

- **Transporte público:**

En principio es necesario acceder a la ciudad de Sevilla por tren, bus o avión y desde ahí por la línea de bus M-124 Sevilla-Carmona, de la Empresa Casal (<http://www.consorciotransportes-sevilla.com/lineas.php?linea=124>). La distancia Sevilla-Carmona es de 34 km, por la A-4. Suele haber un bus cada hora.

- **Tren:**

Sevilla está conectada por tren con numerosos puntos de España a través de líneas AVE, media distancia y cercanías, que llegan hasta la Estación de Santa Justa. A pocos metros de la estación, en la Avda. Kansas City, se encuentra una parada del bus M-124.

- **Avión:**

A través del aeropuerto de San Pablo, Sevilla está conectada por avión con diversos puntos de España. No hay transporte público directo de San Pablo a Carmona (que dista 27 km), pero sí a Sevilla, con la línea urbana EA (<http://www.tussam.es/index.php>) que tiene también parada en la Avda. Kansas City de Sevilla, cercana a la parada del bus M-124 que lleva a Carmona.

Contacto

Mercedes Cubero y Andrés Santamaría
Universidad de Sevilla
Departamento de Psicología Experimental
Facultad de Psicología
C/ Camilo José Cela, s/n
41018 Sevilla
cubero@us.es; asantamaria@us.es

Virginia Martínez y María Marco
Universidad Pablo de Olavide
Departamento de Antropología Social, Psicología Básica y Salud Pública
Facultad de Ciencias Sociales
Ctra. De Utrera, Km 1
41089 Dos Hermanas (Sevilla)
vmarloz@upo.es; mmarmac.upo@gmail.com

Comité organizador

Manuel Luis de la Mata (Universidad de Sevilla)
Juan Daniel Ramírez (Universidad Pablo de Olavide)
Samuel Arias (Universidad de Sevilla)
Miguel Jesús Bascón (Universidad de Sevilla)
Mercedes Cubero (Universidad de Sevilla)
Alicia Español (Universidad de Sevilla)
Beatriz Macías (Universidad Pablo de Olavide)
María Marco (Universidad Pablo de Olavide)
Virginia Martínez (Universidad Pablo de Olavide)
María del Mar Prados (Universidad de Sevilla)
Francisco Javier Saavedra (Universidad de Sevilla)
Andrés Santamaría (Universidad de Sevilla)

Comité científico

César Coll (Universitat de Barcelona)
Mercedes Cubero (Universidad de Sevilla) **(CONTACTO)**
Moisés Esteban (Universitat de Girona)
Pilar Lacasa (Universidad de Alcalá)
José Luis Lalueza (Universitat Autònoma de Barcelona)
Beatriz Macías (Universidad Pablo de Olavide)
María Marco (Universidad Pablo de Olavide) **(CONTACTO)**
Virginia Martínez (Universidad Pablo de Olavide) **(CONTACTO)**
Manuel de la Mata (Universidad de Sevilla)
Teresa Mauri (Universitat de Barcelona)
David Poveda (Universidad Autónoma de Madrid)
María del Mar Prados (Universidad de Sevilla)
Juan Daniel Ramírez (Universidad Pablo de Olavide)
Cintia Rodríguez (Universidad Autónoma de Madrid)
Alberto Rosa (Universidad Autónoma de Madrid)
Andrés Santamaría (Universidad de Sevilla) **(CONTACTO)**

Programa abreviado (Cronograma)

El Congreso se articulará en torno a conferencias plenarias y comunicaciones orales (simposios) y en formato póster (sesiones de pósters).

Jueves 11 de mayo	Viernes 12 de mayo	Sábado 13 de mayo
10.00hs-13.00hs. Recepción y entrega de documentación	9.00hs.-11.00hs. Simposios A y B (paralelo)	9.00hs.-11.00hs. Simposio G
	11.00hs.- 11.30hs. Café	11.00hs. - 11.30hs. Café
	11.30hs.-13.45hs. Sesión de posters	11.30hs.-13.00hs. Conferencia clausura: Dr. Andrea Smorti (University of Firenze)
13.00hs-14.30hs. Almuerzo	13.45hs.-15.15hs. Almuerzo	13.00hs.-13.30hs. Clausura del Encuentro
14.30hs.-14.45hs. Inauguración del Congreso	15.15hs.-17.15hs. Simposios C y D (paralelo)	
14.45hs-16.15hs. Conferencia inaugural: Dra. Heidi Keller (University of Osnabrüeck)	17.15hs.- 17.45hs. Café	
16.15hs.-16.45hs. Café	17.45hs.-19.45hs. Simposios E y F (paralelo)	
16.45hs.-18.45hs. Simposios Invitados (paralelo)	20.00hs. Paseo guiado por Carmona	
20.00hs.-21.00hs. Actividad "Olavidium"	21.00hs. Cena del Congreso (incluida en la inscripción)	

PROGRAMA COMPLETO

Jueves 11 de mayo

Inauguración y presentación del Encuentro

Hora: 14:45-15:00

Lugar: Aula 1 (planta baja)

Presidentes del Congreso

Dr. Juan Daniel Ramírez -UPO-

Dr. Manuel Luis de la Mata -US-

Conferencia inaugural: “*Context, culture and development. An inextricable relationship*”. Dra. Heidi Keller. University of Osnabrüeck (Germany)

Hora: 15:00-16:15

Lugar: Aula 1 (planta baja)



La profesora Heidi Keller es Catedrática de Psicología en el Departamento de Ciencias Humanas de la Universidad de Osnabrueck, Alemania. Su principal campo de investigación se centra en la concepción del desarrollo como interfaz entre la biología y la cultura, así como en el análisis cultural de los contextos de socialización temprana y sus consecuencias en el desarrollo en diferentes entornos culturales.

Abstract

Based in conception of cultural and evolutionary theorizing, culture is understood as the adaptive mode of living in particular socioeconomic environments. According to the needs and affordances of different environments, autonomy and relatedness as basic human needs, are differently defined. These definitions inform beliefs and practices also with respect to parenting. Therefore, behaviour can only be understood when local meaning is taking into consideration. Infancy can be understood as a lense for the perception of culture specific socialization strategies. In this presentation two very different environments, Western middle class families and traditional rural farmer families, will be portrayed with respect to their images of infancy and their conceptions of development and education. These strategies inform developmental pathways of children in particular ways, leading to the cultural solution of universal developmental tasks and accordingly cross cultural differences in psychological functioning. Besides the scientific interest in a global developmental science, these research results help framing programs that might allow children with different cultural backgrounds to better participate in the educational and societal systems in Western countries.

Jueves 11 de mayo

Simposio Invitado “Usos de objetos, gestos y lenguaje en los primeros años de vida: repercusiones para la Escuela Infantil 0-3”

Hora: 16:30 – 18:30 (sesión paralela)

Lugar: Aula 6 (planta primera)

Coordinadoras: Silvia Cavalcante
Cintia Rodríguez

Discussant: David Poveda

1. Desarrollo de los primeros gestos en la escuela infantil: una mirada microgenética en el aula 0-1. *Irene Guevara y Alejandra Flores (UAM)*.
2. La importancia del objeto en las producciones simbólicas: repercusiones en la escuela infantil. *Noemí Yuste y Rosa Barrantes (UAM)*.
3. Funciones ejecutivas y autorregulación con signos no lingüísticos desde el fin del primer año en el hogar y en la escuela infantil. *Cintia Rodríguez y Ángela Medina (UAM)*.
4. Mediadores comunicativos utilizados por adultos en interacción con niños entre 24 y 36 meses en una actividad numérica. *Silvia Cavalcante (UB) y Cintia Rodríguez (UAM)*.

Simposio Invitado “Identidad y self: Persona y personaje en el teatro y en la vida”

Hora: 16:30 – 18:30 (sesión paralela)

Lugar: Aula 1 (planta baja)

Coordinadores: Alberto Rosa
Andrés Santamaría

Discussant: Juan Daniel Ramírez

1. La identidad y la moral como objetos semióticos constituidos durante la producción teatral. *Candela Molina (UAM)*.
2. Experiencias de frontera: cómo construyen su yo las personas de la frontera. *Mercedes Cubero, Andrés Santamaría, Rosario Contreras y Marcia Leticia Ruiz (US y UAT)*.
3. El arte como escenario cultural de actividad: caso práctico de teatro de la inclusión. *Manuel Muñoz Bellerín (UPO)*.
4. El personaje como impostura encarnada en la actuación teatral. *José Antonio Pérez (UAM)*.
5. Desafíos del self: reconstrucción de identidades en personas en situaciones de desigualdad. *LAH-Manuel L. de la Mata (US)*.

Viernes 12 de mayo

Simposio A “Identidad profesional y discurso”

Hora: 9:00 – 11:00 (sesión paralela)

Lugar: Aula 1 (planta baja)

Discussant: César Coll

1. Early researchers' identity positions based on significant experiences in research. *Carles Monereo (UAB), Eva Liesa (URLI) y Antoni Badia (UAC)*.
2. La construcción del yo laboral en los escenarios laborales: un estudio de triangulación metodológica. *Samuel Arias, Andrés Santamaría, Manuel L. de la Mata y Ana López (US)*.

3. Voces que nos conforman. El papel de los discursos socio-históricos y locales sobre la construcción identitaria de una orientadora novel. *Mariana Solari (UNEX) y Elena Martín (UAM)*
4. Narrativas resilientes: el proceso de construcción de la identidad profesional de docentes universitarios dentro del Espacio Europeo de Educación Superior. *Irina Rasskin (UNEX)*.
5. Empleo y recuperación en personas con trastorno mental grave. *Javier Saavedra (US), Marcelino López (FAISEM), Sergio González (FAISEM) y Rosario Cubero (US)*.

Simposio B “Lenguaje, desarrollo y escuela”

Hora: 9:00 – 11:00 (sesión paralela)

Lugar: Aula 6 (planta primera)

Discussant: Pilar Lacasa

1. La permanencia funcional en la escuela infantil ¿Cómo usan los niños y niñas los objetos? *Iván Moreno-Llanos (UAM)*.
2. Sistemas de soporte a la toma de decisiones (EVALOE_SSD) para maestros y desarrollo de la competencia lingüística (hablar y escuchar). *Marta Gràcia (UB), Camila Domeniconi (UFSC), María Josep Jarque (UB), Daniela Bitencourt (UB) y Carles Riba (UB)*.
3. Materialidad, mediación semiótica y escenarios de actividad: análisis de las prácticas educativas en la escuela infantil 1-2 años. *Luisa Estrada (UAM)*.
4. Lectura en el aula 0-1 en la escuela infantil ¿Por qué es tan atractivo para niños y niñas? *Lilian Contin (UAM)*.

Viernes 12 de mayo

Sesión de posters

Hora: 11:30 – 13:45

Lugar: Patio (planta primera)

Discussant: Samuel Arias y Alicia Español

1. **Actividades de sentido educativo y profesional en jóvenes en riesgo de exclusión social en un aula abierta de Barcelona.** *David Subero y Moisés Esteban (UdG)*.
2. **Concepciones sobre el aprendizaje de niños y jóvenes de 10, 13 y 16 años.** *M^a José Rochera, Judith Oller, Iris Merino, Mariana Largo y César Coll (UB)*.
3. **El desarrollo de competencias para la vida profesional: el diseño de un artefacto de mediación didáctica para la formación de psicólogos.** *Luis Fernando Brito, Frida Díaz y Moisés Esteban. (UNAM Y UdG)*.
4. **La competencia comunicativa y lingüística oral y la construcción de la identidad en la formación inicial de maestros.** *Marta Gràcia, María Jarque, Daniela Bitencourt, Camila Domeniconi y Marta Astals (UB)*.
5. **Relaciones entre experiencias de aprendizaje dentro y fuera de la escuela desde la perspectiva de los niños y jóvenes.** *Anna Engel, A. Membrive, I. López y César Coll (UB)*.
6. **¿Qué significa ser un aprendiz? Las construcciones discursivas sobre ser un aprendiz de jóvenes de bachillerato.** *Mariana Largo y Deydi Saballa (UB)*.
7. **El reconocimiento de uno mismo como aprendiz en el marco de actividades de aprendizaje.** *Deydi Saballa y Mariana Largo (UB)*.
8. **REDES-ID: Una aplicación web para explorar y fomentar el desarrollo de la identidad investigadora durante el doctorado.** *Núria Suñé-Soler, Carles Monereo y Montserrat Castelló (UAB)*.
9. **Comunidad de aprendizaje: actuaciones educativas y éxito académico en un Centro Educativo de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.** *José J. Caldera, Mar Prados y Virginia Sánchez (US)*.

10. **Memorias de la dictadura. Un análisis de las narrativas de tres generaciones.** María Lojo (US).
11. **Percepción de las familias que usan una lengua distinta del catalán en casa respecto a las estrategias que utilizan para ayudar a sus hijos a avanzar en su competencia lingüística en catalán: estudio exploratorio.** Camila Domeniconi y Marta Gràcia (Universidad Federal de Sao Carlos y UB).
12. **El uso de herramientas digitales en las trayectorias personales de aprendizaje de estudiantes universitarios.** A. Álvarez, J. Passarini y C. Santiviago (Universidad de la República, Montevideo).
13. **La narrativa familiar y la construcción de la identidad en entornos de diversidad cultural: una investigación autoetnográfica.** Cristina Zhang y José Luis Lalueza (UB y UAB).
14. **Estudio piloto con jóvenes de un barrio con indicadores de exclusión social. Factores que derivan en la radicalización extremista de jóvenes.** Zineb Emrane (UPO).

Simposio C “Formación del profesorado: Prácticas y discurso”

Hora: 15:15 – 17:15 (sesión paralela)

Lugar: Aula 1 (planta baja)

Discussant: Cintia Rodríguez

1. Avances en la reflexión colaborativa entre estudiantes de maestro y tipologías de ayudas del tutor. *Teresa Mauri, Rosa Colomina, Marc Clará y Javier Onrubia (UB y ULI).*
2. Re-significación de la práctica individual desde contextos colaborativos de reflexión. Estudio de un caso. *Agurtzane Martínez, Elena López de Arana, Nerea Agirre y Mariam, Bilbatua (Universidad de Mondragón).*
3. Las voces invitadas al aula. El recurso de la invocación en la reflexión sobre la práctica. *Rosario Cubero, Miguel J. Bascón y Mercedes Cubero (US).*
4. La didáctica cultural inclusiva: una vía de continuidad educativa. *Luis Fernando Brito y Moisés Esteban (UNAM y UdG).*
5. Uso y construcción de situaciones virtuales como herramientas mediadoras, una aproximación desde la psicología sociocultural sobre los procesos de reflexión. *Daniel Paredes, Teresa Mauri y Marc Clará (UB y ULI).*

Simposio D “Cultura, Identidad y Educación”

Hora: 15:15 – 17:15 (sesión paralela)

Lugar: Aula 6 (planta primera)

Discussant: José Luis Lalueza

1. Diseño de una intervención curricular de educación para la igualdad con perspectiva de género en la Educación Secundaria. *Mara Nieto, Elena Martín y Mariana Solari (UAM y UNEX).*
2. Identidades públicas y privadas en comunidades musicales de fans. *Pilar Lacasa, Julián de la Fuente, Katuska Manzur y Rut Martínez (UAH).*
3. The role of the listener in the elaboration of autobiographical memories: a narrative study. *Chiara Fioretti, Debora Pascuzzi y Andrea Smorti (University of Firenze).*
4. Escritura argumentativa en enseñanza primaria chilena: un estudio de caso. *Beatriz Figueroa, Mariana Aillón y Angie Neira (Universidad de Concepción).*
5. Códigos culturales que explican el proceso de socialización e integración del alumnado recién escolarizado una etnografía escolar. *Henar Rodríguez (UVA).*

Simposio E “Identidad e Interculturalidad”

Hora: 17:45 – 19:45 (sesión paralela)

Lugar: Aula 1 (planta baja)

Discussant: Teresa Mauri

1. Fronteras e identidad: un estudio de caso a través de las posiciones y voces. *Alicia Español (US)*.
2. La kedada como espacio colectivo para la construcción de la familia adoptiva. *Esperanza Alonso, David Poveda y Marta Morgade (UAM)*.
3. 9 años siendo paya, 9 años agitanándome. Un estudio del ciclo vital en una comunidad gitana. *Marta Padrós, José Luis Lalueza y Sònia Sánchez (UAB)*.
4. De América del Sur a España: una aproximación dialógica al estudio de la identidad narrativa en mujeres migrantes. *Marina Calderón, Andrés Santamaría, Manuel de la Mata y Ana López (US)*.

Simposio F “Cultura y prácticas educativas”

Hora: 17:45 – 19:45 (sesión paralela)

Lugar: Aula 6 (planta primera)

Discussant: Carles Monereo

1. La influencia de los contextos orales de participación en la mejora de la adopción de perspectivas y de la competencia argumentativa. Análisis del papel de la demanda. *Lidia Casado, Elena Martín e Isabel Cuevas (UAM)*.
2. Alfabetización mediática y dispositivos móviles: la comunicación digital en niños y jóvenes. *Ruth García, Pilar Lacasa, Julián de la Fuente y Sara Cortés. (UAH)*.
3. Análisis del proceso de aprendizaje universitario y cambio identitario a través del Aprendizaje-Servicio en comunidades de prácticas en contextos de exclusión. *David García, Marta Padrós, Sònia Sánchez y José Luis Lalueza (UAB)*.
4. Narrativas multimodales en las aulas. Ipads y redes sociales en la construcción de discursos digitales. *Sara Cortés, Ruth García, Pilar Lacasa y Laura Méndez. (UAH)*.
5. Re-pensando Aprendizaje y Servicio: Perezhivaine, diálogos, y cambios identitarios. *María Cabillas, Beatriz Macías, María Marco y Virginia Martínez (UPO)*.

Sábado 13 de mayo

Simposio G “Arte(s), Cultura e Identidad(es)”

Hora: 09:00 – 11:00

Lugar: Aula 1 (planta baja)

Discussant: Alberto Rosa

1. Palabras, imágenes y experiencia estética. El rol de la multimodalidad en Educación Superior. *Juan Daniel Ramírez, Beatriz Figueroa y Mariana Aillón (UPO y Universidad de Concepción)*.
2. El blues como “viaje imaginario”: hibridación, sentido y prolepsis en la narración autobiográfica de músicos de blues españoles. *Marcos José Bernal y Jorge Castro (UNED)*.
3. Recuperación de personas con trastorno mental grave y prácticas creativas: la experiencia del Centro Andaluz de Arte Contemporáneo. *Javier Saavedra, Samuel Arias, Lara Murvartian, Blanca Galván, María Luisa Galván y Natividad Valecillo. (US)*.

Conferencia de clausura: “Narrative transformations: on the origins and consequences of narrating”. Dr. Andrea Smorti. University of Firenze (Italia)

Hora: 11:30-13:00

Lugar: Aula 1 (planta baja)



El profesor Andrea Smorti es Catedrático de Psicología de la Universidad de Florencia, Italia. Su principal campo de investigación se centra en el estudio de las relaciones entre pensamiento y desarrollo social, partiendo de la asunción del pensamiento narrativo como una forma de pensamiento funcional para comprender los hechos sociales.

Abstract

This presentation concerns the process of narrating and how it transforms itself as well as memory and the Self. Memory and play will be considered as processes occurring in the first child's interactions with the social world. Both are two important origins of narrative. Therefore, two main topics will be stressed. The first is that narrating is a process that links internal world and external reality and thus it is mainly centred on Self-other relationship. Regarding to this I'll discuss narrative in the light of artistic and scientific investigations about thought, memory and language. This will lead to discuss the relationship between autobiographical memory and autobiographical narrative and how memory and narrative mutually transform each other.

The second topic regards the role of playful dimension in originating narratives. The intertwining between aesthetic and cognitive processes in solitary and dyadic child's activity will be examined. Playful dimension is fundamental for narrative development because it determines the swinging between the world of reality and that of possibility.

The common aspect of these two topics (memory-narrative and play-narrative interactions) is that both entail deeply the core device in narrative that is problem of the norms and of violation of expectancy.

Clausura del Encuentro

Hora: 13:00-13:30

Lugar: Aula 1 (planta baja)

Presidentes del Congreso
Dr. Juan Daniel Ramírez -UPO-
Dr. Manuel Luis de la Mata -US-

RESÚMENES DE LAS COMUNICACIONES DE LOS SIMPOSIOS

Simposio Invitado “Usos de objetos, gestos y lenguaje en los primeros años de vida: repercusiones para la Escuela Infantil 0-3”

Desarrollo de los primeros gestos en la escuela infantil: una mirada microgenética en el aula 0-1

Irene Guevara y Alejandra Flores.
Universidad Autónoma de Madrid

Se analiza la producción de gestos de niños/as de dos grupos de cuatro a ocho meses en la Escuela Infantil. Se observó que los gestos eran usualmente dirigidos hacia sí y predominaban las ostensiones (Rodríguez et al., 2015). Las funciones más utilizadas fueron, en este orden: Exploratoria (Moreno-Núñez, Rodríguez y del Olmo, 2015), Declarativa (Bates, Camaioni y Volterra, 1975; Camaioni, 1993; Werner y Kaplan, 1963), Privada (Basilio y Rodríguez, 2011; Rodríguez y Palacios, 2007) y Fática (Moreno-Núñez et al., 2015), con el objeto como herramienta fundamental en la comunicación. Se observó que tanto los gestos indiciales como simbólicos fueron configurándose desde lo proto-convencional hasta lo convencional, y que gestos inmediatos aparecieron más temprano que los distales. En la Escuela Infantil, el maestro/a tiene un papel central en la producción gestual, introduciendo progresivamente a los niños/as en los significados de estas prácticas comunicativas, a través de acciones planificadas e inmediatas que responden, promueven o estructuran las producciones de los niños/as. El aula 0-1 es un espacio de comunicación a través de la materialidad (pelo didáctico), donde los gestos se potencian de manera pragmática, apareciendo muy temprano en el desarrollo de los niños/as (Rodríguez, 2006).

La importancia del objeto en las producciones simbólicas: repercusiones en la escuela infantil

Noemí Yuste y Rosa Barrantes
Universidad Autónoma de Madrid

Se analiza el origen y desarrollo de las primeras producciones simbólicas en interacción entre iguales (Rosseti-Ferreira, et al., 2011) en la Escuela Infantil. El estudio es longitudinal con 10 diadas (12 niños y 8 niñas), con una diferencia de 6 meses, filmadas a los 11-17 meses, 13-19 y 15-21 meses. Se analiza el papel de los objetos en las primeras producciones simbólicas. Se distinguieron dos tipos de objetos: (1) Réplica (36) (peine, muñeca, cuchara, tenedor, plato, vaso, teléfono) y (2) Objetos artefacto (24) de la vida cotidiana (yogurt, botella de plástico, cepillo de dientes, mando a distancia, cucharilla y llave), algunos muy presentes en la Escuela Infantil. Estos materiales fueron cuidadosamente escogidos, considerando la producción de símbolos. Los resultados preliminares indican que: (1) Todos los niños de 11 meses realizan símbolos con objetos réplica en el nivel más bajo de complejidad simbólica (nivel I) en estrecha relación con su uso convencional. (2) Los objetos réplica y los artefactos no favorecen por igual las primeras producciones simbólicas. (3) Con los objetos réplica se produce un “techo simbólico”, consiguiendo como nivel más alto la sustitución de objetos (nivel II). (4) Con los objetos artefacto las producciones simbólicas aparecen más tarde (a los 13 meses), sin embargo, alcanzan niveles más altos de complejidad simbólica: por sustitución, doble sustitución o uso del cuerpo como significante (nivel II, III y V).

Funciones ejecutivas y autorregulación con signos no lingüísticos desde el fin del primer año en el hogar y en la escuela infantil

Cintia Rodríguez y Ángeles Medina
Universidad Autónoma de Madrid

A partir del fin del primer año las Funciones Ejecutivas ya son activas (Zelazo & Müller, 2004) y los niño/as autorregulan conscientemente su propio comportamiento. Sin embargo, hay un contraste entre la abundante investigación sobre autorregulación y Funciones Ejecutivas a través del lenguaje -la tradición sociocultural ha enfatizado el papel del habla privada- y la escasez de estudios sobre sus primeras manifestaciones cuando los niño/as aún no hablan. Sólo recientemente algunos autores desde esta tradición consideran los gestos autodirigidos como precursores del habla privada (Delgado et al., 2009, 2011). También desde la Pragmática del Objeto se pone en evidencia que los niño/as ya autorregulan con medios no lingüísticos (ostensiones, sobre todo) su propio comportamiento en situaciones naturales desde los 13 meses cuando se enfrentan a tareas reto (Moro, Dupertuis, Fardel & Piquet, 2015; Moro & Rodríguez, 2005; Rodríguez & Palacios, 2007; Basilio & Rodríguez, 2011, 2017). En esta comunicación, presentaremos algunas de estas ilustraciones, y evidencia de la existencia de las Funciones Ejecutivas en la Escuela Infantil, aula 0-1 en un estudio de caso (Rodríguez, Estrada, Moreno-Llanos & de los Reyes, en prensa) donde un niño de 11 meses usa el instrumento cuchara a través de un laborioso proceso de autorregulación recurriendo a gestos privados (ostensiones, gestos de señalar, gestos simbólicos y emocionales), esbozos de agarre y usos protoconvencionales del instrumento cuchara. Por tanto, desde el fin del primer año, los niño/as se sirven de signos no lingüísticos autodirigidos para solucionar los retos a los que se confrontan en situaciones significativas de la vida cotidiana, ya sea el hogar o la Escuela Infantil.

Mediadores comunicativos utilizados por adultos en interacción con niños entre 24 y 36 meses en una actividad numérica

Silvia Cavalcante, Cintia Rodríguez y Eduardo Martí
Universidad Autónoma de Madrid y Universitat de Barcelona

Se pone en evidencia el uso de mediadores no verbales (gestos y usos de objetos) y verbales por adultos durante la interacción con niños/a entre los dos y los tres años en el hogar, que parecen favorecer el desarrollo de la comprensión del número, en una situación de juego, con objetos usados de manera numérica. Los participantes recurrieron a una gran diversidad de mediadores semióticos de manera multimodal: lenguaje, gestos y usos de objetos para mostrar al niño/a qué contar y para qué (Cavalcante y Rodríguez, 2015). Se observaron diferencias entre las ayudas ofrecidas que demostraron diferentes estilos de actuación de las madres. Las principales ayudas verbales fueron cognitivas y afectivas (con constante énfasis en el escenario simbólico del juego); los principales gestos utilizados fueron los de señalar inmediatos (Rodríguez y Moro, 1999) para contar y los principales usos de objetos las demostraciones inmediatas y las inhibiciones de usos no convencionales.

Simposio Invitado “*Identidad y self: Persona y personaje en el teatro y en la vida*”

La identidad y la moral como objetos semióticos constituidos durante la producción teatral

Candela Molina y Alberto Rosa
Universidad Autónoma de Madrid

Esta propuesta se basa en conceptualizar teóricamente cuál o qué es la identidad de los personajes en una obra de teatro (La Estupidez) y cómo se construye esta. Esta forma de identidad es bien distinta de la que habitualmente conocemos en la vida cotidiana y estudiamos desde la Psicología: la identidad del actor no debe confundirse con la identidad del personaje, aunque el actor encarna al personaje, el actor no es el personaje (se produce una disociación). Por tanto, definir la identidad de los personajes implica, en primer lugar, el estudio del proceso colectivo de construcción de la identidad por parte de la compañía, que mediante el diálogo le atribuye de significados, en segundo lugar, la interpretación particular y privada que realiza el actor; y en tercer lugar las inferencias que realiza la audiencia como consumidora del producto artístico. Todo ello instancia que la compañía pasa de un texto literal a un texto dramático, particular y subjetivo.

Respecto a qué o cuál es la identidad del personaje, el planteamiento teórico se basa en que el personaje es virtual y surge en la disociación del actor durante la actuación. Por tanto, siendo el personaje es virtual, su identidad también lo es, y está formada por todos los atributos, significados y narraciones atribuidas por parte de la compañía durante los diálogos en la fase de producción. No obstante, el personaje, aunque virtual también es la parte empírica que observa la audiencia en la figura del actor, a partir de la cual infiere un carácter para el personaje. Esto se refiere a que el actor es el soporte físico del personaje, siendo así oportuna la siguiente definición: el personaje es la forma en la que el actor a través del acto (del guión), encarna mediante sus recursos expresivos una identidad y unos propósitos. Es decir, a través del manejo del cuerpo se encarna un personaje, que, aun siendo virtual, se entiende como real. Dicho personaje (y su identidad) está formado por una serie de elementos en la llamada estructura actancial que permite analizarlo. La estructura actancial se refiere a un rol que ocupa el actante (deshablamiento del actor) en cada microsecuencia de actuación, el cual se organiza de un modo particular en esta, en torno a ciertos elementos: agente, agencia, acto, escena y propósito. De este modo, teniendo en cuenta estos cinco elementos, se estudian las diferentes configuraciones actanciales que se producen a lo largo del proceso de la producción, y en qué medida los elementos implicados en cada microsecuencia afectan a otros, así como cuál es la trayectoria (si a partir de la agencia se modifica el agente, o a partir del acto se modifica el propósito, etc).

Respecto al cómo se construye dicha identidad, ésta en tanto que objeto semiótico, está constituida por signos que se refieren a ella (tanto verbales como no verbales). Dichos signos son producto de una narración colectiva entre la compañía, en la cual los miembros describen y reflexionan sobre el personaje, discutiendo una serie de hipótesis que se mantendrán o descartarán en ciclos de acción-reflexión. Aquellas hipótesis que se mantienen configuran anclajes que permiten reducir la incertidumbre sobre quién es el personaje, dan sentido y la identidad y proporcionan un script al actor. Son realmente útiles para dar sentido a la identidad y dotar de un núcleo a ésta. No obstante, también hay signos como el atrezzo que se refieren a la identidad y permiten dotarla de significado.

Una vez planteado brevemente el modelo teórico, el estudio se concreta a través de los cambios de la identidad de dos personajes de la obra (Ivy y John), que se han ido produciendo a través de la conformación del texto escénico. Para ello se han analizado vídeos y transcripciones de las sesiones de lectura y de ensayo con el programa Atlas TI, y se ha obtenido una síntesis de las descripciones verbales y los signos que se refieren a la identidad de ambos y la dotan de significado. Además, se ha estudiado cómo los cambios en la identidad y propósitos del personaje afectan al sentido de la escena en su conjunto. En este caso, es muy interesante observar como día tras día emergen nuevos significados para el personaje, algunos se mantienen a lo largo del tiempo configurando anclajes para la identidad, y otros son andamiajes que actúan como signo transitorio de la identidad del personaje, que se acaba retirando, produciendo un resultado (un cambio en la identidad).

Experiencias de frontera: cómo construyen su yo las personas de la frontera

Mercedes Cubero, Andrés Santamaría, Rosario Contreras y Marcia Leticia Ruiz
Universidad de Sevilla y Universidad Autónoma de Tamaulipas

El objetivo principal de ese trabajo es argumentar cómo la frontera o, más específicamente, las prácticas fronterizas, contribuyen a la configuración de un “yo de frontera”. Para ello, hemos de exponer previamente nuestra concepción de frontera en términos no ya de líneas divisorias naturales o/y territoriales, sino más bien como punto de encuentro entre yoes y entre mentes y, por ende, en términos más dialógicos, narrativos y constructivos. Ello nos llevará a emplear el término de “paisajes de frontera” (Brambilla, 2015; Dell’Agnese & Amilhat, 2015; Parker & Vaughan-Williams, 2012; Rajaram & Grundy-Warr, 2007). En segundo lugar, argumentaremos en qué sentido la(s) experiencia(s) de frontera puede ser entendida en términos de escenarios o prácticas culturales y cómo, precisamente por ello, a configurar la identidad (yo) y a la propia persona que habita la frontera. Nos centraremos para ello, especialmente, en los aspectos de identidad, alteridad y otredad (Cubero, Contreras & Cubero, 2016; Marsico, 2016; Santamaría, de la Mata, Hansen & Ruiz, 2010). Así, podríamos decir que, los aspectos estructurales y las políticas fronterizas, entre otros aspectos del espacio fronterizo, acaban corporeizándose en aquellas personas que viven en dicho contexto; conformando sus valores, normas, estilos de relación personal, reglas de comportamientos, etc. de una manera particular. En definitiva, su propia identidad. Pero, precisamente porque la frontera determina una manera de verse a sí mismo y a los que la habitan, establece, consustancialmente, la existencia de unos “otros” y de una manera de ver a esos otros. Así, cuando se perciben las diferencias entre las distintas culturas, religiones, perspectivas del mundo que cohabitan en las fronteras y que “pertenecen” a uno y otro lado de la misma, podríamos decir que ésta divide (Cubero, et al., 2016), pero que, al mismo tiempo, une.

Para estudiar la influencia de la frontera en la persona que vive en este espacio (paisaje), se diseñó una investigación en la que habitantes de la frontera México-Estadounidense de Matamoros (Tamaulipas) y Tijuana (Sinaloa) eran preguntados sobre la percepción que ellos tenían de sí mismos como habitantes de la frontera. Se consideró importante tener en cuenta no sólo la ciudad de procedencia, sino además el género, la generación y el nivel educativo como aspectos que podrían estar influyendo en la constitución del yo o yoes fronterizos.

Para recoger los datos se empleó una entrevista autobiográfica de carácter narrativo y una versión reducida del Twenty Statements Test sobre las descripciones que de sí mismas realizan las personas entrevistadas.

En este trabajo se presentarán los datos del segundo instrumento. Los análisis realizados se han basado en el estudio de tres dimensiones de las descripciones del yo: la organización, el plano del yo y la referencia temática.

Los primeros análisis muestran que las diferentes actividades que se realizan en la frontera, que vienen condicionadas por los aspectos estructurales y las políticas fronterizas de cada zona, el género, la generación y el nivel educativo, configuran distintas identidades de habitantes de la frontera. Por lo que los “paisajes de frontera” trabajan en la disminución de la diversidad de sus pobladores frente a los otros, a la vez que aumenta la diversidad entre ellos (Marsico, 2016).

Referencias

Brambilla, C. (2015). Exploring the Critical Potential of the Borderscapes Concept. *Geopolitics*, 20, 14–34. Bruner, J. (2001). Self-making and world-making. In J. Brockmeier & D. Carbaugh (Eds.), *Narrative and identity: Studies in autobiography, self and culture* (pp. 25–37). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing Company. Cubero, M., Contreras, R., & Cubero, R. (2016). Cultural origins and schooling influence on scientific and everyday concepts. The case of border and citizen on the border concepts. *Culture & Psychology*, 22 (2), 182–205. Dell’Agnese, E., & Amilhat, A. L. (2015). Borderscapes: From Border Landscapes to Border

Aesthetics. *Geopolitics Special Issue* 20. Marsico, G. (2016). The borderland. *Culture & Psychology*, 22 (2) 206–215. Rajaram, P.K., & Grundy-Warr, C. (2007). *Borderscapes: Hidden Geographies and Politics at Territory's Edge*. Minneapolis: University of Minnesota Press. Santamaria, A., De la Mata, M. L., Hansen, T., & Ruiz, M. L. (2010). Cultural Self-Construals of Mexican, Spanish, and Danish College Students: Beyond Independent and Interdependent Self. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 41, 471-477.

El arte como escenario cultural de actividad: caso práctico de teatro de la inclusión

Manuel Muñoz Bellerín Universidad Pablo de Olavide

Desde 2007, en la ciudad de Sevilla, el grupo Teatro de la Inclusión se reúne semanalmente con el objetivo de entrenarse como actores y actrices. La peculiaridad principal de este grupo amateur radica en que está formado, en su mayoría, por personas sin hogar. En los diez años que llevamos como proyecto independiente y alternativo, el grupo ha montado y representado un total de 6 creaciones colectivas. Entre otras características, la creación colectiva teatral consiste en una metodología centrada en las narrativas desde las experiencias de los y las protagonistas. Las experiencias contienen relatos cuyos contenidos son analizados y tratados por los sujetos como medio de reconstrucción identitaria; a su vez, sirve de puente hacia la búsqueda de una narrativa teatral propia. Los temas y contenidos escenificados en la ficción de la obra teatral parten de una construcción colectiva realizada por el grupo a partir de sus vivencias donde muestran, entre otros, los efectos del sinhogarismo. Como es sabido, el sinhogarismo es un fenómeno de la exclusión social que acarrea, entre otros problemas, la falta de una vivienda, el desempleo o la precariedad laboral y la desvinculación con las redes socio- familiares (Cabrera, 2002; Castel, 2002). Las interacciones que se producen en el sinhogarismo están delimitadas dentro de una institucionalización donde se desarrollan prácticas sociales basadas en el asistencialismo. De esta manera, en la mayoría de las ocasiones, el tipo de relaciones que se establecen están constreñidas a los recursos materiales y de subsistencia que se prestan en el circuito de los servicios sociales o alternativos (alojamiento temporal, comida, ropa, ayudas económicas, etc.), repercutiendo negativamente en la identidad de los sujetos (Gofman, 1970). Para muchos de los participantes de Teatro de la Inclusión, la práctica del teatro como espacio de producción artística sirve de experiencia donde los actantes ensayan nuevos modos de relacionarse, en un ambiente diferente al de las instituciones o de la calle, donde se ven abocados a la competencia y el estigma. El teatro como escenario cultural de actividad se convierte en un espacio alternativo, basado en los contextos significativos de los sujetos y a partir de las “formas contextualizadas de representación” (Wertsch, 1993). Esta experiencia práctica tiene como resultado la potencialidad de las capacidades (Nussbaum, 2012) a través de la creatividad (Muñoz, 2016) y en un escenario cultural donde se está permitiendo la reconstrucción de las identidades (Medina, Macías, Marco y García, 2005). Un tipo de reconstrucción donde juegan un rol fundamental instrumentos simbólicos como son el lenguaje verbal y el lenguaje corporal. Las experiencias vertidas a través de los relatos y los cuerpos son mediaciones que operan en una simbología que, en el caso de las personas sin hogar, tiene un significado trascendental para su autoidentificación y en el reconocimiento social

Palabras Claves: Teatro, Sinhogarismo, Identidades, Escenario Cultural de Actividad

El personaje como impostura encarnada en la actuación teatral

José Antonio Pérez Rodríguez-Malo y Alberto Rosa
Universidad Autónoma de Madrid

Este ensayo pretende describir y modelizar el proceso mediante el cual los profesionales representan de manera creíble a los personajes en la escena, así como el repertorio expresivo que ponen en marcha para ello. El enfoque está puesto en cómo la identidad y el propósito del personaje terminan configurando su agencia. El trabajo del actor consiste en encarnar la identidad de su personaje, siempre en relación al sentido establecido previamente y al conjunto de elementos del texto escénico, como los objetos actantes. Todos los movimientos, posturas y gestos (agencia) dependen del enunciado enactivo que se pretende transmitir (acto), del sentido que le quiera dar (propósito) y de la identidad del personaje que lo lleva a cabo (agente). Para construir y convencionalizar cada uno de estos elementos, es necesario realizar multitud de ensayos que permitan anclar cada nuevo significado. Los ensayos durante los cuales se elabora la narración aportan el contenido de la “performance”; se trata de enunciado enactivos, de mensajes que los actores pueden expresar por medio de su cuerpo. Se inicia así, un proceso de semiosis sustitutiva: las descripciones verbales del director y de la compañía se traducen a un nuevo código a condición del cuerpo y la dicción del actor. La prosodia, el movimiento, la postura, los gestos y las expresiones faciales surgen de la experiencia del actor en el manejo de su cuerpo. Se trata del repertorio expresivo actoral, todos los recursos que el actor puede poner en juego para representar de manera creíble al personaje y transmitir de manera eficaz a la audiencia el sentido y el significado de la obra. El actor usa su cuerpo como un instrumento que regula y controla para instanciar el texto escénico y lograr la “performance”. Cualquier gesto, movimiento o postura que registremos tiene un sentido contextual en cada ocasión. Solo retrospectivamente, acudiendo a los ensayos y los diálogos entre el director y la compañía, podemos ver cómo se prueban distintas alternativas y llega a conformarse una determinada convencionalización del sentido y del significado.

Palabras clave: repertorio expresivo, identidad, texto escénico, enunciado enactivo, “performance”, semiosis sustitutiva.

Desafíos del self: reconstrucción de identidades en personas en situaciones de desigualdad

Laboratorio de Actividad Humana (LAH) -Manuel Luis de la Mata-
Universidad de Sevilla

La situación de crisis profunda que vive Europa, en general y nuestro país en particular en los últimos años ha acentuado las desigualdades y el riesgo de exclusión social para muchos grupos sociales (jóvenes, migrantes, personas con trastorno mental grave y mujeres en general). Estas situaciones suponen para estos grupos sociales auténticos desafíos identitarios que amenazan la salud, el bienestar y la integridad de sus selves. Frente a estos desafíos identitarios, las personas y los grupos ponen en juego recursos y estrategias que les permiten enfrentarse con éxito a los desafíos. Partiendo de una perspectiva teórica que se asienta, por una parte, en la concepción del self como distribuido, narrativo y dialógico y, por otra, en la adopción de un enfoque teórico-metodológico multinivel (individual, interactivo y sociocultural), el propósito de esta investigación es analizar el modo en el que personas de colectivos en situaciones de dificultad, desigualdad y riesgo de exclusión se enfrentan a los desafíos identitarios, identificando los procesos más exitosos y estudiando los recursos y estrategias que han usado y que les han resultado más útiles. Para ello el proyecto se centra en cuatro desafíos del self, definidos por los escenarios en que ocurren:

- a) Fracaso y abandono del sistema educativo. Se trata de estudiar a jóvenes que se enfrentan a situaciones de desigualdad y exclusión social en este ámbito. En lugar de estudiar el fracaso escolar, nos interesa, por el contrario, el éxito escolar en contextos de dificultad.
- b) Migración, integración y ciudadanía. El objetivo es analizar cómo las personas migrantes afrontan el desafío que supone la migración y la integración en la nueva sociedad
- c) Identidad y violencia de género. En este caso nos interesa estudiar a mujeres que han sido capaces de salir adelante y reconstruirse a sí mismas después de la violencia.
- d) Trastorno mental grave (TMG), estigma y recuperación. Los TMGs conllevan, además de las dificultades cognitivas, sociales, etc. derivados de éstos, la necesidad de enfrentarse al estigma y ganar control de la propia vida. El concepto de recuperación, desarrollado en este ámbito, trata de dar cuenta del proceso de reconstrucción mencionado.

Como hemos explicado más arriba, esta concepción del self ha servido de marco teórico para un gran número de investigaciones realizadas por los miembros del grupo de investigación en los últimos años, incluyendo estudios sobre la relación entre cultura, memoria autobiográfica y concepciones culturales del self (de la Mata y Santamaría, 2010; de la Mata et al, 2011; 2015), estudios sobre procesos de reconstrucción y recuperación identitaria en personas y grupos en situaciones de vulnerabilidad y riesgo de exclusión social (mujeres que han sufrido violencia de género, personas homosexuales, inmigrantes, habitantes de frontera, etc.) (Cala et al, 2011; de la Mata et al., 2015; Sala y de la Mata, 2009, en prensa; de la Mata, et al., 2010; GarcíaRamírez et al., 2011; Cubero, Contreras y Cubero, en prensa; Rosales y Cubero, 2016); así como acerca del estigma asociado a distintas identidades, como por ejemplo en población con trastornos mentales graves o víctimas de la violencia de género (Saavedra, 2010; Saavedra, Cubero & Crawford, 2009; Saavedra et al., 2012). Y, por último, trabajos sobre construcción de identidades profesionales de distinto tipo (Prados et al., 2013; Arias, 2015).

Los estudios anteriores, aunque realizados con participantes y colectivos diferentes, nos han permitido identificar algunos elementos comunes en los procesos de (re)construcción identitaria en situaciones de desigualdad y riesgo de exclusión. Es precisamente de la identificación de estos elementos comunes de la que surge la idea matriz del presente proyecto. Estos elementos son:

1. La necesidad de enfrentarse y contestar a discursos sociales de desigualdad, exclusión y/o estigma.
2. El papel clave de los referentes y modelos sociales positivos.
3. La importancia de la agencia y la reflexión (a nivel individual, interpersonal y sociocultural).

Partiendo de una perspectiva como la descrita, los objetivos generales del proyecto son los siguientes:

- a) Identificar y analizar los obstáculos psico-sociales a la reconstrucción identitaria en personas en situación de vulnerabilidad y/o exclusión social.
- b) Analizar el modo y los recursos usados por estas personas para enfrentar a los desafíos identitarios, reconstruir sus selves y proyectarlos hacia el futuro.
- c) Comparar los recursos que utilizan personas de dos generaciones (jóvenes/adolescentes y adultos/as).
- d) Identificar elementos comunes en los procesos de reconstrucción del self entre los distintos grupos estudiados
- e) Elaborar propuestas teóricas sobre los procesos de reconstrucción de identidades en poblaciones en situaciones de riesgo psicosocial (informe técnico con los elementos que creemos que deben tenerse en cuenta para diseñar intervenciones psico-sociales y psicoeducativas que ayuden a reconstruir las identidades, promover la integración social y luchar contra el estigma).

Los participantes serán personas de dos generaciones (jóvenes y adultos) que se enfrentan a los citados desafíos. La metodología empleada se basa en la integración de técnicas cuantitativas (cuestionarios y escalas) y cualitativas (entrevistas semiestructuradas, focusgroup). Para el análisis de los datos cualitativos se aplicarán criterios y sistemas de categorías elaborados y empleados en estudios previos del equipo de investigación, como análisis temáticos y de contenido, y análisis de posiciones y voces. Estos últimos resultan especialmente adecuados para profundizar en los procesos de construcción identitaria en escenarios culturales. Esperamos obtener resultados que nos permitan caracterizar los procesos de reconstrucción de identidades ante cada uno de los desafíos, incluyendo obstáculos, estrategias y recursos, poniendo el énfasis no solo en los aspectos específicos de las respuestas a cada desafío, sino en los elementos comunes. Ello debe permitirnos, en primer lugar, elaborar un modelo teórico de los procesos de reconstrucción de identidades en situaciones de riesgo que sirva, en segunda instancia, para fundamentar propuestas de intervención con estos colectivos.

Palabras clave: Self, identidad, reconstrucción del self, desigualdad, exclusión social.

Simposio A “*Identidad profesional y discurso*”

Early researchers’ identity positions based on significant experiences in research

Carles Monereo, Eva Liesa, y Antoni Badia

Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Ramón Llull y Universitat Oberta de Catalunya

This study approaches early researchers’ identity positions from a self-dialogical perspective and their experiences when they encountered significantly events in research over their initial trajectory. In this study, a significant experience is defined as “any event or situation referred by the interviewees as having a significant impact in their doctoral journey” (Sala-Bubaré and Castelló 2016, p. 5). The study of the researcher identity-trajectory in the context of early career and academic experience is currently an emerging research topic that is still limited in its development at the empirical level (McAlpine, Amundsen, and Turner 2014). Most of the existing research focused in the study of doctoral students’ experiences has been carried out from a narrow range of theoretical approaches, including role-identity, 2 narrative inquiry, narrative analysis and sociocultural discursive perspectives.

This overview of existing research on the development of researcher identity has contributed to an in-depth understanding of the identity roles involved in this process, the researchers’ identity of social positions, the researchers’ learning experiences and emotions, and the factors that influence the emergence of academic researcher identity. Nevertheless, further research is needed to see a more complete and integrated landscape of researchers’ identity development associated with real and self-perceived significant experiences that occurred over the course of doctorate studies.

The dialogical-self approach in the study of identity can be useful for an in-depth understanding of the development of the researcher identity because it provides an integrated conceptual framework about human identity. According to Hermans, Kempen, and van Loon (1992, 27), ‘the self can be reformulated as the narrative self, which reflects the embodied and imaginative nature of the human mind, and the deeds, thoughts, and feelings of the self-actor understood as movements across space and time’. From this dialogical-self approach, the development of the identity of a researcher can be seen as a way to let ‘external research voices’ become a structural part of researchers’ thinking and reasoning. Using the notion of ‘appropriation’ (Bakhtin, 1986), this means that one learning mechanism used by an early researcher consists of appropriating other external researchers’ voices into one’s own research voice. All the appropriated research voices become part of the self, defined as a dynamic layout of both

autonomous I-positions in the mind. I-positions can be regarded as out spoken personalities that interact as characters in a story. Each I-position has its own voice and is driven by its own intentions (Akkerman and Meijer, 2011) that can come into play at different places and times of complex and multidimensional daily life. The identity is continuously reconstructed and negotiated because the 'I' of one position can dialogue (to argue, to agree, to contradict, etc.) between the 'I' of another position. At the individual level, the human identity is understood as a repertoire of individual positions or an interrelated set of positions all linked together that are personally assumed and socially situated (Hermans, Kempen, and van Loon, 1992). The description of the different kinds of position ranges is crucial to our understanding of human identity because it is shaped by aspects that emerge from the individual himself 3 and by factors that come from social situations, contextual conditions and institutional demands. Position repertoires can be described by taking into account each sphere of activity in which individuals perform, such as teaching or research. Two research questions were identified:

(1) What are the early researchers' positions that can be inferred from the significant events they experienced?

(2) What positions are emphasized by early researchers according their intended career?

Method

Research design A phenomenographic research approach (Åkerlind 2012) and a narrative methodology (McAlpine, Amundsen, and Turner 2014) were used in this study, which intends to reveal categories associated with researchers' experiences, conceptualizations and understandings about social science researchers' identity positions reflected by significant events they have experienced.

Participants An intentioned sample of five early social science researchers participated in this study. The sample was selected with an attempt to balance the following categories: gender, academic background, teaching experience at a university, and teaching-research intended career.

Data collection The data was collected during 2014 and 2015 in an ongoing process that includes five consecutive and interrelated phases. In the first phase, students were required to complete a Journey Plot. This is an instrument created to retrospectively capture information about participants' positive and negative experiences over time (Sala-Bubaré and Castelló, 2016).

Using the information extracted from the Journey Plot, the second phase consisted of an indepth, semi-structured interview designed to distinguish the significant events each student experienced and how each student characterized each significant experience.

Taking into account the collected information, in the third phase we collected new information using an Elicitation cards instrument (McAlpine, Amundsen, and Turner 2014). The researchers provided two individual sets of cards (words about significant experiences and emotions that they mentioned in their journey plot) as well as some blank cards. We invited participants to order experiences from most to least important, to add cards as desired, and to tell us about the ones they chose and their relationships with each other.

In the fourth phase, from six months to a year after the third data collection phase, we asked once again for new significant events experienced in the post-doctoral period using anew in depth, semi-structured interview. Finally, the last structured interview was conducted to collect information on socio-professional data as well as early researchers' identity, which includes participants' views about the importance of conducting research at a university, their intended career, and their perceptions and feelings about several activities related to conducting research.

Results Results showed that seven researchers' identity positions were adopted: managerial, tutored student, academic writer, subject content learner, research designer, academic speaker, and research community member. The data also showed that the first three were the most

frequent and that there are frequent appearance differences in tutored student, academic writer, research designer, and academic community member positions when considering research and teaching careers. Based on these results, we can extract some pedagogical implications for the organization of doctoral programmes and for the guidance tasks of PhD supervisors.

Keywords: doctoral studies; early career researchers; higher education; identity positions; significant experiences

References

Åkerlind, G. S. (2012). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 115-127. Bakhtin. M.M. (1986) *Speech Genres and Other Late Essays*. (C. Emerson & M. Holquist, Eds.). Austin: University of Texas Press. Hermans, H. J., Kempen, H. J., & Van Loon, R. J. (1992). The dialogical self: Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47(1), 23-33. McAlpine, L., Amundsen, C., & Turner, G. (2014). Identity-trajectory: Reframing early career academic experience. *British Educational Research Journal*, 40(6), 952-969. Sala-Bubaré, A., & Castelló, M. (2016). Exploring the relationship between doctoral students' experiences and research community positioning. *Studies in Continuing Education*, 1-19.

La construcción del yo laboral en los escenarios laborales, un estudio de triangulación metodológica

Samuel Arias-Sánchez, Andrés Santamaría, Manuel L. de la Mata y Ana M^a López
Universidad de Sevilla

El punto de partida de este trabajo ha derivado del objetivo más importante que, en general, se plantean las y los psicólogos de corte cultural: conocer en qué medida la participación en los escenarios de actividad influyen en los procesos cognitivos (Cole, 1996) y, en concreto, en la construcción de la identidad personal. A este respecto, hemos partido de la base de una psicología sensible a la cultura, centrada en cómo dice la gente que es su mundo (Bruner, 1986) y hemos defendido que la actividad laboral es una de las prácticas culturales más importantes que ha desarrollado el ser humano a lo largo de la historia. Una práctica que se relaciona con todos los aspectos de la vida, desde los recursos económicos, y por tanto las oportunidades que ofrecen las familias en las que nacemos, la formación que recibimos, las personas con las que nos relacionamos, hasta la forma en la que vivimos, etc. Además, la actividad laboral, que es una práctica crucial que sabemos cambia con el tiempo, repercute a nivel psicológico y en nuestra salud física y mental.

La forma en la que se debe analizar la cultura en general, y la cultura de las organizaciones en particular, es un tema en el que no hay un acuerdo total. Por ejemplo, en el ámbito de estudio de las culturas organizacionales existen distintas metodologías de análisis que se centran en aspectos como los valores compartidos, los artefactos que se crean o las historias y el lenguaje que se emplean. Por otra parte, hay perspectivas que centran su análisis en las prácticas culturales que ocurren en organizaciones laborales específicas que muestran cómo éstas están contextualmente situadas e implican procesos psicológicos determinados (Schneider, Ehrhart y Macey, 2013).

Además, más allá de la actividad laboral, otra práctica cultural muy extendida y estudiada es la escolarización formal, que se ha mostrado clave, entre otros aspectos, en el desarrollo de determinadas formas de expresión y configuración del yo (de la Mata, Santamaría y Ruiz, 2016). Lo cual ha sido analizado a través de indicadores extraídos de las narrativas autobiográficas que, se postulan como la mejor muestra de la identidad personal y, por extensión, profesional.

A este respecto, en la investigación que se presenta nos hemos preguntado si la experiencia en la práctica cultural que es el desarrollo de una actividad laboral, puede ser comparable, o

influir de forma similar en la construcción de la identidad personal y las narrativas autobiográficas, como hemos visto que influye la experiencia cultural de la educación formal. Siendo la profesión que desempeñamos un elemento clave de nuestra identidad personal, y un elemento que los demás utilizan para clasificarnos y hacerse una idea de quiénes somos, el estudio de la identidad profesional se vuelve fundamental.

En nuestro caso, con objeto de conocer cómo en las diferentes profesiones se vive la propia actividad laboral y se percibe la cultura de la organización, encuestamos a más de 400 trabajadores de la provincia de Sevilla. Empleados de diferentes edades, sectores y perfiles, a quienes se les ha preguntado, entre otros aspectos, por el tipo de práctica laboral que desempeña, el tipo de organización en la que se encuentra y los valores que percibe en su vivencia como empleado de la misma.

No obstante, consideramos que un estudio exclusivamente basado en cuestionarios y medidas cuantitativas no daba una imagen completa de lo que implica la experiencia profesional, y planteamos un segundo estudio. Un estudio en el que se pudiera profundizar en cómo la actividad laboral se vincula con la construcción de determinadas identidades; un estudio basado en las narrativas autobiográficas de la vida profesional de determinados empleados. El estudio de las narrativas, que son parte integrante de la cultura, cada vez está tomando más peso en las investigaciones en psicología (Bruner, 1986; Smorti, 1997). Y es en la cultura donde se encuentran los elementos que conforman dichas narrativas, los temas, los argumentos, los personajes y los motivos. Por ello, la narrativa de los eventos autobiográficos se considera una de las mejores herramientas para el análisis de cómo la identidad se construye en los escenarios culturales. Una identidad que puede ser entendida como personal o laboral cuando se torna en el foco de nuestro análisis.

Debido a que en varias investigaciones previas hemos constatado la importancia que el nivel educativo tiene de cara a la producción de determinadas narrativas y al hecho de que las limitaciones de tiempo y recursos nos han impedido el estudio de una muestra más amplia, hemos escogido para entrevistar a un grupo de profesionales de entre los participantes en el primer estudio, con un nivel educativo alto. De entre las profesiones que se pueden desempeñar con dicho nivel educativo, que se han observado en el primer estudio, y que por las prácticas cotidianas que realizan pensábamos que podían generar narrativas diferenciadas, se han escogido a 72 profesionales de la sanidad, de la educación y de la ingeniería. De forma similar, se ha seleccionado una muestra en la que el número de hombres y mujeres estuviera equilibrado, y que ha incluido tres niveles de experiencia claramente diferenciados.

En esta comunicación se presentarán algunos de las ideas fundamentales que soportan esta investigación, el diseño de los dos estudios realizados, así como algunas de las más importantes conclusiones obtenidas.

Referencias

Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press

Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press

De la Mata, ML., Santamaría, A., & Ruiz, M. L. (2016). Toward the Model of Independence The Influence of Formal Schooling Experience on Earliest Autobiographical Memories and SelfConstruals. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(5), 670-679

Schneider, B., Ehrhart, M.G. y Macey, W.H. (2013). Organizational climate and culture. *Annual review of psychology*, 64, 361-388. Smorti, A. (1997). *Narrazioni*. Firenze: Giunti

Voces que nos conforman. El papel de los discursos socio-históricos y locales sobre la construcción identitaria de una orientadora novel

Mariana Solari y Elena Martín
Universidad de Extremadura y Universidad Autónoma de Madrid

La finalidad de esta comunicación es presentar algunos resultados obtenidos en una investigación cualitativa cuyo objeto de análisis fue el proceso de construcción de la identidad profesional de Inés, una orientadora educativa novel, durante su primer año de experiencia en el departamento de orientación de un colegio de la Comunidad de Madrid, en el cual realizaba las prácticas profesionales de un Máster en Psicología de la Educación.

Adoptando una aproximación sociocultural (Bajtin, 1981, 1986; Cole, 2003, 2015; Vygotski, 1978; Wertsch, 1993) entendemos la configuración de la identidad profesional como el proceso dinámico de construcción discursiva de dos tipos de significados: sobre la profesión (que constituyen el modelo de identidad) y sobre uno mismo como profesional (que dan forma a la propia trayectoria de identificación). Estos significados resultan de las relaciones dialógicas que se establecen con “la alteridad”, mediante la participación de un profesional en un conjunto de prácticas, situadas en un contexto socio-histórico determinado.

El diseño de la investigación fue un estudio de caso longitudinal (durante un curso académico completo), con una aproximación etnográfica, en el que se recogió información mediante entrevistas, observación participante y análisis documental. Si bien con la investigación se perseguían diversos objetivos, en esta comunicación nos limitaremos a presentar los resultados relacionados con el modo en que ciertos discursos (legislativos, académicos, institucionales, particulares, etc...) que estaban presentes en los diversos contextos en los que participaba Inés han puesto las condiciones para la negociación de significados sobre sí misma y sobre su profesión.

Para alcanzar este objetivo, hemos definido múltiples niveles de análisis que, en su conjunto, nos han permitido estudiar el proceso de configuración de la identidad profesional de Inés, atendiendo a su sociogénesis, ontogénesis, mesogénesis y microgénesis (Cole, 2003, 2015; Vygotski, 2009). En concreto, hemos analizado las siguientes escalas espaciotemporales (Lemke, 2000):

1) Modelos de identidad socio-históricos, a nivel estatal (discursos acerca de qué significa ser orientador/a en España) 2) Modelos de identidad socio-históricos, en la Comunidad de Madrid (cómo se define a los/las orientadores/as en Madrid) 3) Modelos de identidad locales (qué discursos acerca del orientador/a se reivindican en el Máster y en el colegio) 4) Modelos de identidad de las comunidades de práctica (discursos sobre el/la orientador/a en las comunidades de práctica específicas en las que participa Inés, tanto en el colegio como en el Máster) 5) La configuración identitaria de Inés (cómo evolucionan los significados sobre la profesión y sobre sí misma que Inés va construyendo a lo largo de su primer año de experiencia profesional) 6) Los eventos de identificación concretos en los cuales estos significados son negociados.

Para la definición de estos modelos de identidad en distintas escalas espaciotemporales hemos identificado los diferentes significados (tanto declarados como ejercidos) que los conforman, así como las voces en torno a las cuales estos se articulan. Ello nos permitió no solamente caracterizar los diferentes modelos de identidad del orientador que se presuponen y proponen en cada uno de estos contextos, sino también analizar la coherencia o divergencia que existe entre ellos, y los mecanismos a través de los cuales se ponen en relación.

Presentaremos los resultados aludiendo a tres grandes temas. En primer lugar, el análisis de los datos pone de manifiesto una fuerte convergencia en los modos de definir a los orientadores educativos en los diversos contextos (de diferentes escalas espaciotemporales) en los que Inés participaba, lo cual resultó beneficioso para la construcción de su identidad profesional por diversos motivos. En concreto, esta coherencia 1) otorgó mayor legitimidad a

ciertos significados sobre su profesión, en la medida en que eran reivindicados por diferentes voces (de distinto origen y nivel de generalidad), 2) permitió la corporeización de este modelo de identidad, esto es, permitió que la orientadora novel reconociera ciertos significados puestos en práctica por determinados profesionales, 3) propició que Inés se apropiara de las voces que articulan estos modelos (esto es, que las ventriloquizara), tanto para la construcción de significados sobre sí misma como sobre su profesión. A pesar de esta convergencia mayoritaria entre los modelos de identidad, hay dos contextos en los que participaba Inés (de diferentes escalas espaciotemporales) en los que no existía tal coherencia. Analizaremos los efectos que tuvo esta incoherencia sobre su construcción identitaria.

En segundo lugar, el corpus de la investigación nos ha permitido estudiar algunos mecanismos mediante los cuales se vinculan los modelos de identidad del orientador que se proponen en diferentes escalas espaciotemporales. La principal herramienta mediante la cual pudimos dar cuenta de estas relaciones fue el análisis de la ventrilocución (Bajtín, 1981, 1986; Esteban, Nadal, y Vila, 2008; Prados, Cubero, Santamaría y Arias, 2013; Wertsch, 1993; Wortham, 2001), esto es, el proceso por el cual en un mismo enunciado están presentes simultáneamente diversas voces.

En tercer lugar, hemos podido comprobar, en la línea de lo que plantea Wortham (2006), que los modelos de identidad que circulan en escalas socio-históricas y locales posibilitan, al tiempo que restringen, los significados (sobre sí misma y sobre la profesión) que una persona puede negociar en sus interacciones cotidianas. Estos modelos de identidad supusieron un recurso mediante el cual Inés pudo, entre otras cuestiones, legitimar sus propias intervenciones psicopedagógicas, definir su future-self y valorar las prácticas profesionales de otras orientadoras, mediante procesos de asimilación y diferenciación.

A pesar de lo anterior, nuestros datos también nos permiten concluir que no hay una mera reproducción de significados y, por lo tanto, una determinación de los “Discursos con D mayúscula” (Gee, 1999, 2000, 2011) sobre los procesos individuales de negociación de significados. En este sentido, también hemos comprobado que ciertos significados sobre los orientadores educativos han sido construidos discursivamente en las propias comunidades de práctica en las que Inés participó, sin que estuvieran necesariamente previstos en los modelos de identidad de escalas superiores. Estos resultados nos permiten añadir evidencias que apoyan la sugerencia de Wortham y Rhodes (2012) de que para estudiar los procesos de identificación resulta imprescindible ir más allá de las escalas espaciotemporales “macro” y “micro”, para lo cual el análisis de los niveles local y de comunidades de práctica parecen especialmente adecuados.

En su conjunto, la comunicación pretende, por una parte, contribuir a la reflexión sobre las relaciones entre discursos, prácticas y construcción de identidades en el caso de los profesionales de la educación y, por otra, aportar un ejemplo concreto de una investigación que se sitúa en la intersección entre estos ámbitos de conocimiento.

Palabras clave: identidad profesional, voces, investigación cualitativa, orientación educativa

Referencias

- Bajtín, M. (1986). Problemas de la poética de Dostoievski. México D.F: Fondo de cultura económica.
- Lemke, J. L. (2000). Across the Scales of Time: Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems. *Mind, Culture, and Activity*, 7(4), 273–290.
- Prados, M., Cubero, M., Santamaría, 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
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la Mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor

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

Narrativas resilientes: el proceso de construcción de la identidad profesional de docentes universitarios dentro del Espacio Europeo de Educación Superior

Irina Rasskin Gutman Universidad de Extremadura

A lo largo de las últimas décadas hemos visto cómo la “identidad” se ha convertido en un concepto central y, en cierta medida, omnipresente en las ciencias sociales y humanas. Tanto es así que se han multiplicado los estudios y publicaciones que, desde distintos campos y perspectivas, abordan cuestiones relativas a este fenómeno social en particular. Muchas de las categorías que antaño ordenaban el mundo de la experiencia identitaria, hoy en día, se han convertido en herramientas forzadas e incompletas. Al mismo tiempo, estamos viviendo un momento de cambio socioeconómico que nos obliga a repensar, redefinir y resignificar los fenómenos identitarios que dan sentido al self.

Tratar de definir qué es la identidad resulta una tarea poco productiva si no se ofrece el contexto en el que ésta es producida y en el que se hace culturalmente relevante. La posibilidad misma de la identidad debe ser entendida conforme a los procesos –biológicos, sociales, culturales e históricos– que la hacen posible, movilizados a partir de acciones mediadas que son llevadas a cabo por agentes en la interacción con los otros y que la hacen culturalmente significativa. A lo largo de este trabajo hacemos uso de esta noción tomándola no necesariamente como algo que se “es” o que se “tiene”, sino como un recurso que la gente “usa”, “hace” o “reclama” (Grad y Martín Rojo, 2008). En este trabajo ahondamos en el concepto de identidad profesional (Solari, Rasskin y Martín, 2013) y presentamos un análisis exploratorio de discursos de docentes universitarios en activo que responden a dos perfiles sociológicos concretos: (a) Docentes con una trayectoria académica previa a la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) de más de diez años y (b) Docentes con una trayectoria académica previa a la implantación del EEES menor de diez años. Nuestro objetivo es el de estudiar y comprender los distintos tipos de narrativas identitarias que coexisten actualmente en el ámbito universitario ante los múltiples roles que desempeñan los docentes en la educación superior. En este sentido, incorporamos el concepto de “resiliencia” pues nos encontramos con diferentes narrativas de adaptación ante situaciones que se perciben como adversas y favorecedoras de espacios de vulnerabilidad dentro de la comunidad académica.

Nuestro corpus de datos está conformado por entrevistas semiestructuradas a docentes en activo y, para su análisis, hemos empleado una perspectiva herméutica de análisis crítico del discurso (Martín Rojo, 2001; Wodak y Meyer, 2001). Dado que las identidades sólo pueden ser estudiadas a través de los artefactos y las disposiciones socioculturales que las hacen posibles, hemos tenido en cuenta el contexto de producción de los mismos, tales como las nuevas exigencias del EEES, las presiones de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad, la actual precarización de los puestos de trabajo universitarios y el contexto neoliberal en el que se desenvuelve hoy en día la acción docente e investigadora. Así mismo, hemos concedido una atención especial a la construcción del self de la mujer docente, en su intento por conciliar su “self académico” con el “self del ámbito familiar” (Wagner y Wodak, 2016).

Con este trabajo pretendemos dar visibilidad a los distintos discursos (de aceptación, resistencia y resignación) que coexisten en la construcción del self profesional del docente universitario, con la finalidad de comprender mejor los retos de este momento histórico y, al mismo tiempo, con el objetivo de alzar la voz ante aquellas prácticas que consideramos abusivas o injustas y que, desde nuestro punto de vista, no contribuyen a la mejora de la calidad docente tal y como preconizan las normativas actuales europeas.

Palabras clave: identidad profesional, espacio educativo de educación superior, análisis crítico del discurso, resiliencia, self

Referencias

- Grad, H. y Martín Rojo, L. (2008). Identities in discourse: An integrative view. En R. Dolón y J. Todolí (Eds.), *Analysing identities in discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Martín Rojo, L. (2001). New developments in discourse analysis: Discourse as social practice. *Folia Linguistica*, XXXV (1-2), 41-78.
- Solari Maccabelli, M.; Rasskin Gutman, I. y Martín Ortega, E. (2013). La investigación sobre la identidad profesional en contextos educativos: una revisión bibliográfica. *Revista Eídos* 6, 1823.
- Wagner, I y Wodak, R. (2016). Performing success: identifying strategies of self-presentation in women's biographical narratives. *Discourse & Society* Vol 17(3): 385–411.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2001). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage Publications.

Empleo y recuperación en personas con trastorno mental grave

Javier Saavedra, Marcelino López, Sergio González y Rosario Cubero
Universidad de Sevilla y Fundación Pública Andaluza para la Integración Social del Enfermo Mental

La tasa de desempleo entre personas con trastorno mental grave (TMG) es muy superior a la de las personas sin un trastorno mental diagnosticado. Algunas investigaciones han identificado las variables que explican las dificultades de las personas diagnosticadas con TMG para encontrar un empleo. Por ejemplo, los déficits cognitivos han sido señalados por muchos autores como una de las causas esenciales de las dificultades de encontrar empleo. La sintomatología positiva, la falta de motivación, los problemas en el funcionamiento social, el estigma público y la discriminación consecuente también han sido citados como causas. En cualquier caso, la consecución de un empleo se considera como un hito esencial en el proceso de recuperación de las personas con TMG (López, 2010).

La reconstrucción de la identidad se ha señalado como esencial en todo proceso de recuperación (Saavedra, Cubero y Crawford, 2009). Gracias a la actividad laboral, la persona con TMG puede considerarse un ciudadano más que aporta a la sociedad su trabajo y el pago de sus impuestos. Además, la actividad laboral está asociada fuertemente en la población general con una mejor salud psicosocial desde hace décadas (Bartley, 1994). Es indudable que el trabajo y la productividad ocupan un lugar destacado en las sociedades occidentales. Éstos han sido probablemente los instrumentos de construcción de la identidad básicos en el siglo XX. Las pocas investigaciones cualitativas realizadas señalan que las personas con TMG refieren importantes beneficios del trabajo, aunque también apuntan objeciones, como el aumento del estrés y la baja remuneración, aspectos negativos que son fácilmente olvidados (Marwaha, & Sonia, 2005). El objetivo del presente estudio es explorar los significados atribuidos a la actividad laboral por parte de usuarios con trastorno mental grave, mayoritariamente esquizofrenia, del Servicio de Orientación y Apoyo al Empleo de la comunidad autónoma de Andalucía (España).

Método

Los participantes en la investigación fueron 19 personas diagnosticadas con un trastorno del espectro de la esquizofrenia, atendidos por el Servicio de Orientación y Apoyo al Empleo (SOAE) perteneciente a la Fundación Pública Andaluza para la Integración Social de las

Personas con Enfermedad mental (FAISEM). Del total de participantes, 11 fueron hombres y 8 mujeres. La edad media fue 41.31 años (máximo 60 años, mínimo 31 años). Se encontraban trabajando en el momento de realizar la entrevista nueve de los participantes, cinco hombres y cuatro mujeres, todos ellos en empresas sociales promovidas por la citada fundación pública FAISEM. Se diseñó una entrevista semiestructurada con dos versiones, una para personas que disfrutaban de trabajo y otra para personas desempleadas. En el diseño de elaboración de la entrevista participaron técnicos especialistas de los programas de apoyo al empleo. Tras la discusión en grupo y el repaso de la literatura se seleccionaron por consenso los temas centrales que se querían explorar y un grupo de preguntas que pudieran guiar las entrevistas. De acuerdo con las premisas esenciales de la teoría fundamentada, los procesos de teorización y constatación empírica se realizaron al mismo tiempo mediante una comparación constante, hasta conseguir una saturación informativa. Así, se obtuvieron las categorías que constituyeron nuestros resultados.

Resultados

Todas las personas entrevistadas comentan aspectos positivos de la actividad laboral. Del mismo modo, todos los participantes, excepto dos que se encuentran en paro y no desean trabajar, expresan su satisfacción por encontrarse empleados o su deseo por encontrar alguna actividad laboral. Del análisis de las narraciones de los participantes podemos concluir un aumento de la autoestima gracias a la incorporación a una actividad productiva y al aprendizaje nuevas habilidades. También hay que señalar la mejora de la organización del tiempo y el incremento de los ingresos económicos. Las categorías facilitadoras de la recuperación halladas fueron las siguientes: organización tiempo, aparición del tiempo ocio; autoestima, ser útil; aumento consumo; cambio imagen de otros; mejora salud; relaciones sociales. Las categorías que son obstáculos de la recuperación fueron: relaciones sociales rígidas, disminución tiempo libre, precariedad laboral, conflictos personales y estrés, empleos poco significativos

Para facilitar la presentación y discusión de nuestros resultados nuestros resultados se han organizado mediante una serie de preguntas que integran diferentes categorías y que responden a temáticas centrales del estudio ¿Por qué algunos participantes no desean trabajar? Aspectos negativos del empleo. ¿Existe una búsqueda activa de empleo? ¿Es el empleo un riesgo para la salud de las personas con TMG? Reconstrucción de la identidad y relaciones sociales: ¿Favorece el contexto laboral la recuperación?

De forma resumida, de acuerdo con nuestro análisis la influencia de la experiencia laboral en la reconstrucción de la identidad de las personas con TMG es muy importante. Hemos encontrados distintos ejemplos de ello, pero no decisiva para todos los sujetos. Probablemente, la existencia de servicios de apoyo pre-laborales en Andalucía provee a los usuarios de redes sociales y experiencias que en otros países europeos solo son satisfechos por la actividad laboral. Algunos usuarios afirmaban disfrutar de otras redes sociales alternativas a las facilitadas por la actividad laboral. Además, como algunos usuarios nos han descrito, en ocasiones las condiciones laborales, en un contexto de continua precarización laboral incluso para la población sin TMG, no facilitan la recuperación. De acuerdo con la literatura, todos los usuarios declaran que la actividad laboral no ha empeorado su estado de salud, al contrario, para muchos participantes en la investigación, la actividad laboral supuso una mejora cognitiva, una reducción de los ingresos hospitalarios y un distanciamiento muy saludable de sus problemas. No obstante, los usuarios son conscientes de los posibles riesgos, generalmente mencionan el estrés y los conflictos laborales, y se muestran capaces de afrontarlos. Nuestros resultados indican que cuando existe una red de servicios de apoyo la inactividad y pasividad en la búsqueda de empleo se ven radicalmente reducidas en la población con personas con TMG.

Palabras claves: Trastorno mental grave, recuperación, identidad, empleo

Referencias

Saavedra J., Cubero M. & Crawford P. (2012) Everyday Life, Culture, and Recovery: Carer Experiences in Care Homes for Severe Mental Illness Individuals. *Culture, Medicine and Psychiatry*, 36, 422-41.

Saavedra-Macias, J., López, M., González, S., Arias, S., and Crawford, P. (2015) Cognitive and social functioning correlates of employment among people with severe mental illness. *Community Mental Health Journal*. (first on line) DOI: 10.1007/s10597-015-9874-4

Saavedra J., López M., González S. & Cubero R. (2015) Does Employment Promote Recovery? Meanings from Work Experience in People Diagnosed with Serious Mental Illness. *Culture Medicine and Psychiatry* (first on line) 1-26.doi: 10.1007/s11013-015-9481-4

Simposio B “Lenguaje, desarrollo y escuela”

La Permanencia Funcional en la Escuela Infantil: ¿Cómo usan los niños y niñas los objetos?

Iván Moreno Llanos
Universidad Autónoma de Madrid

La interacción de los niños y niñas con los objetos ha sido considerada desde Piaget (1968) como una parte fundamental del desarrollo del niño/a. Sin embargo, el valor que se le da al objeto ha sufrido más variaciones. Desde la Pragmática del Objeto (por ejemplo, Basilio y Rodríguez, 2011; Moreno-Núñez, Rodríguez y Del Olmo, 2015), se ha estudiado la importancia del significado cultural de los objetos (Rodríguez, 2012), en vez de contemplarlos como una simple realidad física. Los objetos tienen un valor instrumental y funcional (Vygotsky, 1934/1958, citado en Rodríguez y Moro, 1999), y forman parte de la vida cotidiana y de los sistemas semióticos (Rodríguez, 2012). Desde esta corriente, entendemos que los objetos se encuentran dentro de un sistema comunicativo, en el cual se puede enseñar su función (Mammen, 2008), pasando desde el uso por parte del adulto a la iniciativa del niño/a (Rodríguez, 2006). Esto se ha estudiado con cierta extensión dentro del contexto familiar (por ejemplo, Palacios, Rodríguez, Méndez-Sánchez, Hermosillo-de-la-Torre, Sahagún y Cárdenas, 2016, entre otros).

En este trabajo, nuestro objetivo era observar la relación niño/a-maestro/a-objeto en la Escuela Infantil, buscando responder a las siguientes preguntas: (1) ¿Qué usos realizan los niños/as con los diferentes objetos en la Escuela Infantil? (2) ¿Cómo se desarrolla el uso de los objetos en los niños/as en la Escuela Infantil? (3) ¿Cómo influye el maestro/a en el uso de los objetos de los niños/as? (4) ¿Ayuda la configuración del espacio del aula a construir la noción de “función” en los niños/as? (Kingo, 2011; Olds, 1987).

Observamos las aulas 0-1 y 1-2 de una Escuela Infantil pública de Madrid. Una vez al mes, durante cuatro meses entre Octubre y Enero del curso 2015-2016, se grabaron tres tiempos: (1) la entrada o corro, (2) la actividad diaria y (3) la comida. Para cada tiempo, se grabaron 20 minutos. Observamos los usos funcionales que los niños y niñas realizaban con los objetos, la acción educativa de los maestros y maestras y las características del aula.

Las grabaciones se analizaron usando el programa informático ELAN, registrando qué usos de objeto realizaban los niños y niñas. Se usaron las categorías de los diferentes trabajos de la Pragmática del Objeto para explicar los tipos de usos que realizaban los niños y niñas. Se añadió la categoría Usos Canónicos Rítmico-Sonoros, cuando los niños y niñas usan un objeto rítmico-sonoro con esa función (por ejemplo, agitar un sonajero). Se distinguen de los Usos

Rítmico-Sonoros, cuando el niño/a usa un objeto cualquiera para producir ritmo o sonido (por ejemplo, golpear una botella).

Además, se identificaron los posibles escenarios educativos, organizados en función de la actividad del maestro/a, que podrían ser: (1) Dirigidos (el maestro/a y su actividad son el centro de atención), (2) Estructurados (el maestro/a propone una actividad o conjunto de objetos) y (3) Semi-estructurado (los niños y niñas tienen completa libertad para actuar en el aula, mientras el maestro está presente para atenderlos si es necesario).

Los resultados preliminares muestran que en el aula 0-1 se observa una mayor prevalencia de Usos Rítmico-Sonoros y Usos Canónicos Rítmico-Sonoros. Hay una mayor presencia de objetos sonoros, como sonajeros y campanas, u objetos que pueden usarse para producir sonido, como latas y botellas. La maestra promueve la agencialidad de los niños y niñas ajustándose a ellos/as. Coloca los objetos cerca de los niños y niñas, para que puedan escoger cuál quieren coger o usar, pero también da objetos (si el niño/a no tiene la movilidad necesaria), o cambia de posición a los niños y niñas para que tengan acceso a diferentes objetos o usos.

En el aula 1-2 se observan más Usos Protocanónicos, Usos Canónicos de Objeto y de Instrumento y los primeros Usos Simbólicos. Los objetos presentes en el aula son más complejos (por ejemplo, proyectores, masa de pan, muñecas y peluches), mientras que los objetos rítmico-sonoros se encuentran en menor número y sólo en determinadas situaciones (al inicio del curso o durante las Navidades). El maestro actúa de la misma manera que la maestra del aula 0-1.

Las aulas estaban adaptadas a las características de los niños y niñas. Los objetos presentes eran accesibles, colocados en alturas ajustadas a la estatura de los niños y niñas. Las medidas de seguridad presentes permiten la iniciativa del niño/a y diferentes posibilidades de acción sin impedir el movimiento, creando una Zona de Movimiento Libre (Valsiner, 1997).

Estos resultados parecen indicar que los Usos Rítmico-Sonoros y Canónicos Rítmico-Sonoros juegan un papel importante en el desarrollo de los primeros usos canónicos del niño/a. También se afianza la necesidad de una persona mediadora entre el niño/a y el objeto. Los maestros/as contribuyen al desarrollo del uso por la función (la permanencia funcional, Rodríguez 2012), proporcionando objetos, demostrando su uso y mediando en el uso del niño/a, así como organizando el aula para los niños y niñas. Estos resultados contradicen la noción de affordance (Gibson, 1979), ya que la función, y más concretamente el cómo usar un objeto, no surge directamente del objeto, sino que depende de la actividad de los sujetos (Costall, 1997; Vermaas y Houkes, 2006). A partir de estos resultados, proponemos que haya una reconsideración del currículum escolar, para favorecer una mayor presencia de la música en las aulas de las Escuelas Infantiles, en especial el aula 0-1.

Palabras clave: Objetos, Uso, Escuela Infantil, Desarrollo Temprano

Referencias

Basilio, M. y Rodríguez, C. (2011). Usos, Gestos y Vocalizaciones Privadas: de la Interacción social a la autorregulación. *Infancia y Aprendizaje*, 34(2), 181-194.

Costall, A. (1997). The meaning of Things. *Social Analysis*. 41(1), 76-85.

Moreno-Núñez, A., Rodríguez, C. y Del Olmo, M.J. (2015). The Rhythmic, Sonorous and Melodic Components of Adult-Child-Object Interactions Between 2 and 6 Months Old. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 49(4), 737-756.

Rodríguez, C. y Moro, C. (1999). El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan. Barcelona: Paidós.

Rodríguez, C. (2012). The Functional Permanence of the Object: A Product of Consensus. En E. Martí, C. Rodríguez (Eds) *After Piaget* (pp 123-150). New Jersey: Transaction Publishers.

Sistemas de Soporte a la toma de Decisiones (EVALOE_SSD) para maestros y desarrollo de la competencia lingüística (hablar y escuchar)

Marta Gràcia, Camila Domeniconi, Maria Josep Jarque, Daniela Bitencourt y Carles Riba
Universidad de Barcelona y Universidade Federal de São Carlos

La escuela contribuye de manera decisiva al desarrollo de la competencia comunicativa de los niños (Marinac, Woodyatt y Ozanne, 2008). Existen diferentes tipos de instrumentos que tienen como finalidad evaluar las interacciones en clase entre los niños y el maestro y entre ellos (Marshall y Lewis, 2014). Uno de estos instrumentos es la Escala de Valoración de la Enseñanza de la Lengua Oral en contexto Escolar (EVALOE) (Gràcia et al., 2015). Los Sistemas de Soporte a la toma de Decisiones (SSD) son herramientas que pueden ayudar a los docentes a reflexionar y evaluar su propia práctica y a tomar decisiones para mejorarla (Eom y Kim, 2006).

Nos proponemos construir, implementar y validar un instrumento de soporte a la toma de decisiones desarrollado a partir de la herramienta EVALOE (EVALOE_SSD), concebido como una herramienta para ayudar a los maestros a mejorar su práctica con respecto a la competencia lingüística (hablar y escuchar) de sus alumnos.

Los participantes son 24 maestros y 700 alumnos de entre 4 y 13 años de edad, de escuelas de diversa tipología (ordinaria inclusiva, rural cíclica y de educación especial) de España, Brasil y Ecuador. Las fases del proyecto comprenden: 1) diseño y desarrollo de una versión inicial del EVALOE_SSD elaborado a partir de un árbol de toma de decisiones, para evaluar las estrategias discursivas, la gestión de la comunicación, y la adecuación de los entornos que los maestros diseñan para ayudar a los alumnos a desarrollar la competencia lingüística; 2) evaluación de la competencia lingüística inicial de los alumnos; 3) observación y registro de las clases mientras el maestro y los alumnos están implicados en actividades vinculadas a diferentes materias (matemáticas, ciencias, educación plástica...); 4) asesoramiento a los maestros en el uso del SSD, específicamente para realizar autoevaluaciones de sus clases, tomar decisiones e introducir cambios; paralelamente los investigadores también realizan evaluaciones de algunas de las clases, se contrastan las puntuaciones y se discuten las discrepancias; 5) verificación de los cambios en las prácticas docentes y en la competencia lingüística de los alumnos; 6) revisión de la versión inicial del SSD e introducción de los ajustes necesarios en base a los resultados obtenidos (valoraciones de los maestros y de los investigadores sobre el uso del SSD, revisión de las discrepancias...); 7) diseño y construcción de la versión final del EVALOE_SSD en formato App para móvil y Tablet.

Los resultados preliminares muestran que la EVALOE_SSD ayuda a los maestros a reflexionar y tomar decisiones sobre su práctica docente respecto al diseño de entornos de aprendizaje eficaces, así como al uso de estrategias discursivas para la gestión de la comunicación que contribuyen al desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos de escuelas de tipología social, cultural, geográfica y lingüística diversa. Todo ello parece indicar que el uso del SSD puede contribuir a mejorar la competencia de los maestros para reflexionar y tomar decisiones sobre su práctica, así como detectar las condiciones y estrategias que permiten a los alumnos ser más activos desde el punto de vista comunicativo, participativo, crítico y autorregulado mientras realizan actividades en clase.

Palabras Clave: Sistemas de Soporte a la toma de Decisiones (SSD); competencia lingüística; reflexión práctica docente; diversidad social, cultural y lingüística; diversidad tipología escuela.

Referencias

Eom, S. and Kim, E. (2006). A survey of Decision Support System Applications (1995-2001). The Journal of the operational Research Society, 57(11), 1264-1278.

Gràcia, M. et al. (2015). EVALOE. Escala de valoración de la enseñanza de la lengua oral en contexto escolar. Análisis de las interacciones comunicativas entre docentes y alumnos en el aula. Barcelona: Graó.

Marinac, J.V., Woodyatt, G.C., and Ozanne, A.E. (2008). Investigating adult language input and young children's responses in naturalistic environments: An observational framework. *Child Language Teaching and Therapy*, 24, 265–84.

Materialidad, mediación semiótica y escenarios de actividad: análisis de las prácticas educativas en la Escuela Infantil 1-2 años.

Luisa Fernanda Estrada Gómez
Universidad Autónoma de Madrid

El rol de la Escuela como contexto de desarrollo ha sido frecuentemente reconocido, sin embargo, el interés no se ha distribuido de manera equilibrada en las diferentes edades. Existe poca representación de los niños menores de dos años en las investigaciones sobre los aspectos pedagógicos, de aprendizaje y de interacción maestro-niño/a. La investigación se ha enfocado principalmente en niños mayores de 3 años que ya son hábiles usuarios del lenguaje. Esta investigación sigue la perspectiva de la pragmática del objeto (Rodríguez & Moro, 1999) que comprende el desarrollo temprano como proceso influenciado por elementos comunicativo/educativos y culturales que tienen una naturaleza semiótica. Nos adherimos a una aproximación semiótico-material, histórica, cultural y social de los escenarios educativos (Kontopodis & Perret-Clermont, 2015), que reivindica la materialidad en su estatus cultural (Rodríguez, Benassi, Estrada & Alessandrini, in press) y que la ubica como parte fundamental de las interacciones maestro/a-niño/as. La construcción de conocimiento y de significados compartidos es concebida como un proceso dialógico y materialmente situado que utiliza sistemas de mediación semiótica más allá del lenguaje (Nordtømme, 2012, Rodríguez, Estrada, Moreno-Llanos & de los Reyes, in press; Rutanen, 2007). El objetivo de este estudio fue analizar las prácticas educativas y la mediación del maestro/a a través de los usos de la realidad material y de diferentes sistemas semióticos. Se siguió un diseño longitudinal. Grabamos una vez al mes durante 4 meses, la actividad principal en la clase de 1-2 de 3 escuelas infantiles públicas de Madrid. Se realizó dos tipos de análisis:

1. un análisis cualitativo general centrado en la selección, organización y usos de la realidad material, la naturaleza de la misma y el rol que asumían los maestros y el tipo de participación que se promovía en los niños. A partir de esto se identificaron 3 tipos de escenarios de actividad. Se encontró que, en las escuelas, la organización de las aulas y el uso de espacios, mobiliario y objetos estaba intencionalmente preparado. Las aulas cambiaban de acuerdo a objetivos pedagógicos: nuevos retos eran propuestos ofreciendo un andamiaje para la emergencia y fortalecimiento de nuevas habilidades. Los maestros asumían diferentes roles dependiendo de la naturaleza de la actividad propuesta y de las necesidades de ayuda observadas en los niño/as. A veces se situaban como observadores concediendo a los niño/as mayor control sobre la actividad. En actividades más complejas, asumían un rol mucho más activo, liderando y regulando la actividad. A partir de estos datos se pudieron identificar 3 tipos de escenarios de actividad: semiestructurado, estructurado y dirigido.

2. Un análisis microgenético centrado en las intervenciones educativas del maestro/a a partir de 4 categorías: (a) Referente de la acción educativa, (b) Orientación de la acción educativa, (c) Tipo de acción educativa y (C) Sistemas de mediación. (a) Se encontraron que las intervenciones de los maestros estaban referidas a 6 aspectos: Usos de los objetos, lugar de la actividad, subrutinas (partes de la actividad como momento de iniciar, momento de recoger), comportamientos no relacionados con el uso de los objetos (correr, saltar, arrastrarse), interacción entre iguales (no relacionada con los usos de los objetos) y estados físicos y emocionales. El referente más común de las intervenciones educativas fue el de usos de los objetos (Escuela 1: 78%, Escuela 2: 88,3% y Escuela 3: 77,5%) lo que deja en evidencia la

importancia del mundo material y sus usos. (b) Se identificaron dos tipos de orientaciones de la acción educativa: Orientación colectiva/homogeneizadora que agrupó las intervenciones de los maestros/as orientadas a todo el grupo como una unidad y orientación Individualizadora/específica que tiene en cuenta la singularidad de los niños, sus habilidades, necesidades y actividad realizada en el momento por un niño o determinado grupo de niños. En las tres escuelas hay un privilegio de acciones educativas individualizadas/específicas (74,2%) frente a las colectivas/homogeneizadoras (25,8 %). La diferencia en los porcentajes de aparición dependía en gran medida del tipo de actividad propuesta. (c) Se identificaron 7 tipos de intervenciones educativas: Invitaciones, Evaluaciones Positivas, Acompañamientos, Reorientaciones, Ejemplificaciones Distantes, Ejemplificaciones Directas e Inhibiciones. Estas intervenciones se organizaron, de primera a última, de acuerdo a la cantidad de espacio ofrecido a los niños/as para la autorregulación de su acción. Las invitaciones y los acompañamientos fueron las estrategias más comúnmente usadas en las tres escuelas. Lo que evidencia que se mantiene un modelo de intervención abierto en donde los niño/as tienen un rol activo para proponer y para tomar decisiones frente a las propuestas de los maestro/as. (d) Los maestro/as median la actividad propuesta utilizando diferentes sistemas semióticos que varían en su nivel de complejidad. El mediador comunicativo más usado por los maestro/as en todas las escuelas y en todas las actividades fue el Lenguaje (44,1%). El segundo sistema más usado fue el gesto (18,1%), el tercero fue Usos de objeto (17,3%). Las intervenciones directas con el cuerpo aparecen en cuarto lugar (11,2%) y Las Expresiones emocionales aparecen en último lugar (9,1%). En la mayoría de los casos los sistemas de mediación no aparecieron de manera independiente: los maestro/as realizaron sus intervenciones de manera multimodal haciendo uso de estelas compuestas por diferentes sistemas semióticos. Sumando todas las intervenciones en todas las actividades y todas las escuelas solo el 35,7% de las intervenciones se hace usando un sistema. Aunque el lenguaje es el sistema de mediación por excelencia usado por los maestros, este normalmente viene acompañado de otros sistemas semióticos que en su mayoría están anclados en la materialidad: bien los usos de los objetos o bien los gestos.

Palabras Claves: Prácticas educativas, escuela infantil, sistemas de mediación, materialidad, escenarios de actividad

Referencias

- Nordtømme, S. 2012. Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarten. *Education Inquiry* 3 (3): 317–333.
- Kontopodis, M. & Perret-Clermont, AN. (2016). Educational settings as interwoven sociomaterial orderings: an introduction. *European Journal of Psychology of Education*, 31, 1–12.
- Rodríguez, C., & Moro, C. (1999). *El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan*. Barcelona /Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez, C., Estrada, L., Moreno-Llanos, I., & De Los Reyes, J.L. (in press). Executive functions and educational actions in an infant school: private uses and gestures at the end of the first year. *Estudios de Psicología*.
- Rutanen, N. (2007). *Water in action: Encounters among 2- to 3-year-old children, adults and water in day care*. *Social psychological studies* 15. Helsinki: University of Helsinki.

Lectura en el aula 0-1 en la Escuela Infantil: ¿Por qué es tan atractivo para niños y niñas?

Lilian Contin
Universidad Autónoma de Madrid

La lectura de libros infantiles resulta ser una actividad muy placentera para los bebés. Asimismo, esta práctica potencia en los niños y niñas las habilidades de comprensión de palabras, la asociación de los objetos representados en los libros con aquellos del mundo real, la capacidad de mantener la atención, en síntesis, facilita el desarrollo de las habilidades requeridas para devenir lector.

La lectura con bebés ha sido ampliamente estudiada en el hogar, como queda plasmado en el meta-análisis de Fletcher & Reese, 2005. Muchos de estos trabajos han investigado, sobre todo, el aspecto predictor de la lectura en la adquisición del lenguaje (Ninio, 1983; Kucirkova, Dale, & Sylva, 2016). En el ámbito escolar, las investigaciones se centran en niño y niñas a partir de los 4 años de edad (Martinez & Teale, 1988). Asimismo, son pocos los trabajos realizados en kindergarten, citamos el de Alice Honig y Meera Shin que se han interesado por el estilo de lectura empleado por el cuidador al leer para los bebés (Honig & Shin, 2001).

Nuestra investigación surge del interés de saber lo que ocurre en el aula 0-1, en relación a la lectura. Desde el marco teórico de la Pragmática del Objeto (Rodríguez Garrido & Moro, 1998), el libro es esencial en la interacción maestra-niño/as y viene de la mano con dos conceptos corrientes en el área de las didácticas, a saber: la teoría de los campos conceptuales, la cual afirma que la enseñanza y la apropiación del conocimiento son dependientes del dominio estudiado (Vergnaud, 2013); y del triángulo didáctico maestro-alumnos-saber de Chevallard (D'Amore & Fandiño Pinilla, 2002). En la actividad de lectura, el libro es el medio material que posibilita la comunicación y la transposición didáctica, una vez que la maestra detentora del conocimiento utiliza el libro para trasmitírselo a los niños y niñas. Por un lado, analizamos los distintos sistemas semióticos utilizados por la maestra, durante la lectura del libro (maestrosaber), su papel mediador en la interpretación del cuento y su manera de involucrar los niños en la actividad educativa (maestro-alumno). Por otro, analizamos la participación de los niños y niñas en dicha actividad, en términos de: atención sostenida, sonrisa, agitación de los brazos y piernas, movimiento del cuerpo en dirección al libro-maestra, vocalizaciones, risa y gestos (alumno-maestro). Las grabaciones fueron realizadas en la Escuela Infantil Cigüeña María, ubicada en Madrid, a lo largo de 9 meses, a razón de una toma por mes (T1-T9) y la actividad de lectura ha estado presente en 5 de ellas. En esta investigación han participado niño y niñas cuyos rangos de edades variaron de 0;5,9 – 0;9,4 (T2) hasta 1;0,6 – 1;4,1 (T9). Nuestros resultados expresan una sincronía entre la maestra y los niños y niñas durante la lectura, la evolución en la participación de los niños y niñas expresada tanto en términos de atención sostenida, sonrisa, agitación de los brazos y piernas, movimiento del cuerpo en dirección al libro-maestra, vocalizaciones, risa y gestos como en términos volitivos, visto que los niños y niñas tienen sus libros preferidos.

Palabras-clave: Lectura Conjunta, Desarrollo Temprano, Microgenética Didáctica, Aula de Bebés, Escuela Infantil.

Referencias

D'Amore, B., & Fandiño Pinilla, M. (2002). Un acercamiento analítico al "triángulo de la didáctica". *Educación Matemática*, 14(1), 48-61.

Fletcher, K. L., & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25(1), 64-103. doi:10.1016/j.dr.2004.08.009

Honig, A. S., & Shin, M. (2001). Reading aloud with infants and toddlers in child care settings: An observational study. *Early Childhood Education Journal*, 28(3), 193-197. doi:10.1023/A:1026551403754

Rodríguez Garrido, C., & Moro, C. (1998). *El mágico número tres: Cuando los niños aún no hablan*. Barcelona [etc.]: Paidós.

Vergnaud, G. (2013). Pourquoi la théorie des champs conceptuels? *Infancia y Aprendizaje*, 36(2), 131-161. doi:10.1174/021037013806196283

Simposio C “Formación del profesorado: Prácticas y discurso”

Avances en la reflexión colaborativa entre estudiantes de maestro y tipología de ayudas del tutor

Teresa Mauri, Rosa Colomina, Marc Clarà y Javier Onrubia
Universitat de Barcelona y Universitat de Lleida

El trabajo que presentamos forma parte de un proyecto de investigación más amplio, de un estudio de 8 casos llevado a cabo por tres universidades españolas, que analiza los procesos de reflexión conjunta entre tutores y estudiantes de maestro en situaciones de formación inicial en el prácticum. Pretende contribuir al análisis de la naturaleza de dicha reflexión, profundizando en la manera en que se incide en su aprendizaje y en el desarrollo del conocimiento del futuro maestro sobre las situaciones de la práctica.

La reflexión ha sido considerada en la formación docente como un instrumento clave de la mejora de la enseñanza y el desarrollo del conocimiento de los maestros, en especial, de la relación entre el conocimiento académico y el conocimiento práctico necesarios. En general en la literatura actual se acepta que el desarrollo de las habilidades de reflexión de los estudiantes requiere asistencia educativa. Desde esta perspectiva, se plantea la necesidad de promover la participación de los estudiantes en el diálogo reflexivo colectivo contando con ayuda de expertos que están involucrados para ofrecerles asistencia (Gelfuso y Dennis, 2014). Sin embargo, se ha subrayado también que la mera existencia de una reflexión conjunta y la mera participación de otros expertos en estos procesos no es suficiente (Harford y McRuairc, 2008). Sigue siendo necesario profundizar sobre cómo esa intervención puede apoyar e impulsar procesos de reflexión conjunta y habilidades de reflexión competente. Asimismo, resulta necesario aportar mejores evidencias sobre las condiciones que en la reflexión contribuyen a relacionar teoría y práctica.

La comunicación que presentamos pretende contribuir a este debate profundizando, por una parte, en la comprensión de la organización social de la estructura de la actividad de reflexión colaborativa y, por otra parte, en los tipos de asistencia del tutor en cada fase, que favorecen el avance de la reflexión y fomentan la relación entre conocimiento académico y práctico.

Dentro del diseño de un estudio múltiple de casos, presentamos un caso de reflexión conjunta entre 15 profesores y 1 tutor. En cada caso registramos en vídeo cinco sesiones de reflexión conjunta, con una duración aproximada de 60 minutos cada una a lo largo de cinco semanas. Realizamos tres análisis principales. El primero se dedicó a describir la dinámica colectiva de cada proceso de reflexión conjunta para caracterizar cada una de las fases de este proceso. Para ello, se aplicó el Análisis de Interactividad (Coll, Onrubia, y Mauri, 2008); el segundo consistió en realizar un análisis de contenido de las contribuciones a la reflexión conjunta de los participantes (Clarà, 2015) para identificar avances en la reflexión en las diferentes fases. El tercer análisis se realizó siguiendo los criterios de la Grounded Theory (Strauss y Corbin, 2015) para identificar algunos tipos de asistencia que promueven transiciones desde una fase a otra. Los resultados muestran que ciertos tipos de asistencia son cruciales para la transición hacia fases de reflexión conjunta diferentes.

Los análisis dieron como resultado la identificación de episodios de actividad de reflexión conjunta de transición de una a otra fase, que exploramos para entender qué tipo de asistencia estaba impulsando la transición e identificar cómo se llevó a cabo (Mauri, Clarà, Colomina, y Onrubia, 2017): (i) Asistencia a la Conversación Dialógica (resultaron 7 subcategorías), (ii) Asistencia a la Interpretación de la situación bajo reflexión (resultaron 10 subcategorías), y Asistencia para vincular teoría y práctica (resultaron 6 subcategorías). Encontramos que los tipos de asistencia que impulsaron el proceso de reflexión conjunta dependían en gran medida de las fases del proceso en el que estaban involucrados. Por ejemplo, se encontró que la ayuda a la conversación dialógica consistente en recordar el objetivo de reflexión y abrir la

conversación fue clave para la transición desde fases de clarificación, donde las estructuras de participación se centraron fuertemente en el alumno que había presentado el caso en reflexión, hacia fases de exploración conjunta, con estructuras de participación de conversación más abierta. Del mismo modo, la asistencia interpretativa consistente en presentar la situación como un todo relacionado y que necesita ser explicado de forma congruente fue importante para pasar desde fases de exploración hacia fases de explicación fundamentada en criterios basados en el conocimiento académico. En este proceso se pusieron de relieve formas de reflexión conjunta diferentes de relación entre conocimiento académico y conocimiento práctico.

Una conclusión importante es que hay ciertos tipos de asistencia que impulsan el proceso reflexivo, modificando la naturaleza de la conversación y la reflexión conjunta. Nuestros resultados informan de la influencia del tutor y su rol específico en lograr que la reflexión avance.

Palabras Clave: Reflexión colaborativa; conocimiento del maestro; estudiantes de maestro; ayudas Prácticum.

Referencias

Clarà, M. 2015. What is Reflection? Looking for Clarity in an Ambiguous Notion. *Journal of Teacher Education* 66, 261–271. doi:10.1177/0022487114552028.

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.

Corbin, J. & Strauss, A.L. (2015) *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage, (4ª ed.) ISBN: 9781412997461

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: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.012>

Harford, J. & MacRuairc, G. (2008). Engaging student teachers in meaningful reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1884–1892. DOI:10.1016/j.tate.2008.02.010.

Mauri, T.; Clarà, M., Colomina, R., y Onrubia, J. (2017). Patterns of interaction in the processes of joint reflection by students teachers. *Journal of Education for Teacher*. Published online: 23 Feb 2017. <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2017.1296542>

Re-significación de la práctica individual desde contextos colaborativos de reflexión. Estudio de un caso

Agurtzane Martínez, Elena López de Arana, Nerea Agirre, Mariam Bilbatua y Ahots Lejardi
Mondragon Unibertsitatea; Universidad del País Vasco

La gran mayoría de programas de formación dirigida al profesorado incluyen como elemento fundamental el fomento de prácticas reflexivas ya que la reflexión se considera una estrategia imprescindible para la construcción de conocimiento. En relación al desarrollo de la reflexión, algunos autores postulan que la reflexión debería estar basada en establecer conexiones entre el conocimiento teórico y práctico, pero no de forma jerárquica (Clarà y Mauri, 2010) para así construir un discurso y unos métodos consensuados que ayuden a entender la realidad docente e introducir mejoras en la misma.

Los trabajos realizados desde una perspectiva histórico-cultural nos plantean la necesidad de situar el análisis de la construcción del conocimiento y su relación con la práctica teniendo en cuenta el contexto de actividad en la que esta se desarrolla y las relaciones que se establecen entre los participantes en torno a la actividad (Wertsch,1989; Cubero et al., 2008). Siguiendo

esta perspectiva, los tipos de reflexión que realiza el alumnado serían la consecuencia de estos contextos de acción conjunta. La literatura muestra que los diferentes tipos de reflexión acuñados quizá no sean departamentos estancos y hagan referencia a los diferentes niveles a los que se pueda acceder en un proceso reflexivo. Por ejemplo, Dewey (1933) aboga por contemplar todas las alternativas viables que puedan significar el problema planteado para por último poder diseñar un plan de acción, objetivo que también recoge Shön (1983) cuando habla de reflexión para la acción.

Desde este estudio no se trata de rechazar ningún tipo de proceso reflexivo, si no de entender qué factores, ayudas ofrecidas por el tutor, y tipos de contextos facilitan distintos tipos de reflexión. Este estudio del diseño del Prácticum de la Universidad de Mondragon se realiza a través del análisis de un caso. Se ha estudiado un grupo perteneciente al último curso del Grado de Educación Primaria -itinerario de Educación Especial - que cursaba el Practicum III que consta del 30 ECTS. El grupo está conformado por 2 tutoras y 10 alumnas. Estas últimas, a lo largo de las sesiones del Practicum, cada alumna va presentando situaciones vividas en sus prácticas y que se les han hecho significativas para reflexionar en torno a ellas. Método: El estudio de este caso se realiza mediante el análisis de contenido dirigido a dilucidar las fases de las sesiones, las ayudas que ofrecen las tutoras y las reflexiones que éstas provocan. Procedimiento: Por un lado, se grabaron en video las 5 sesiones del Practicum que luego fueron analizadas mediante el software atlas.ti, y por otro, se recogieron y analizaron las reflexiones escritas que las alumnas realizaban tras cada sesión.

Resultados parciales: Se han identificado 5 fases de reflexión con funciones diferentes. Algunas fases giran en torno a re-significar la situación mediante explicaciones mientras que otras están orientadas más a la reestructuración, ya que las intervenciones están más focalizadas en la resolución de la situación. Estas últimas fases son las más frecuentes en este caso y entre las características significativas de este tipo de reflexión se han observado diferentes planteamientos encaminados a la mejora de la práctica.

Palabras Clave: Reflexión conjunta; caracterización de la reflexión; ayudas del tutor; formación de maestros.

Referencias

Cubero, R., Cubero, M., Santamaria, A., de la Mata, M.L. Ignacio, M.J., & Prados, M.M. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas discursivas y construcción del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104.

Dewey, J. (1933) *How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Revised edn.), Boston: D. C. Heath.

Clarà, M., & Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico: cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 131-141.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271–296.

Wertsch, J.V. (1989). Los mecanismos semióticos en la actividad cognitiva conjunta. *Infancia y Aprendizaje* 47. 3-36.

Las voces invitadas al aula. El recurso de la invocación en la reflexión sobre la práctica

Rosario Cubero, Miguel Jesús Bascón, Mercedes Cubero
Universidad de Sevilla

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio de investigadores/as de las universidades de Barcelona, Lleida, Mondragón y Sevilla que analiza los procesos de reflexión conjunta entre tutoras/es y estudiantes de maestro/a en situaciones de formación inicial en el practicum. La finalidad de este proyecto es comprender de qué forma la reflexión conjunta sobre la acción en el marco del practicum de los grados de maestro permite mejorar la relación entre teoría y práctica en la profesión docente.

En el trabajo que presentamos aquí analizaremos cuál es la relación de lo válido con la evidencia empírica o con la práctica, el conocimiento disciplinar, la experiencia personal, etc. Para ello nos centraremos en el estudio de las invocaciones como recurso que se emplea en el aula para legitimar el conocimiento científico o disciplinar (académico). Así denominamos invocación al recurso consistente en expresar enunciados que se apoyan en y toman como referencia a diferentes elementos del conocimiento académico y la experiencia personal de los hablantes.

Los elementos de ese conocimiento académico o esa experiencia personal que se introducen en el discurso del aula se utilizan como justificación o sostén de las afirmaciones que se hacen, de las descripciones que se realizan, de las versiones que se exponen en el aula. En este sentido, se llama a una voz “cualificada” y se la hace presente en el discurso, relacionándola con una descripción o una explicación determinadas. El análisis de la invocación nos permite, por tanto, investigar cómo se establecen las fuentes de conocimiento relevantes en el aula, y cómo se construyen los hechos empíricos y las teorías que cuentan como válidas. En este sentido, las funciones de la invocación son múltiples:

- a) Establecer un conocimiento como una versión válida; como una descripción-explicación científica, académica o culturalmente aceptable
- b) Ofrecer elementos que apoyan y justifican una versión del conocimiento determinada.
- c) Definir o describir una situación (concepto, explicación, actividad, experiencia) de aula.
- d) Controlar, dirigir una actividad o experiencia que se realiza en el aula.
- e) Desplegar los criterios que la ciencia o la disciplina utilizan para legitimar una explicación determinada frente a otras posibles

Las invocaciones se relacionan estrechamente con el concepto de voz de Bajtín (1981, 1986) y con la estructura dialógica del discurso. El análisis del discurso educativo permite identificar múltiples voces que se refieren a diferentes perspectivas y movimientos en el proceso de construcción del conocimiento. Bajtín estaba interesado en el habla como una actividad contextualizada que no puede ser interpretada como el producto de un sujeto independiente de otros o de un contexto social, institucional, histórico (Wertsch, 1990). El lenguaje, pues, tiene una estructura y una función dialógica (Shotter, 1995) y un carácter responsivo, ya que es utilizado para responder, complementar o discutir las intervenciones de otros (Bajtín, 1986).

Este último aspecto permite una lectura de lo que sucede en el aula muy interesante. Cazden (1993) y Wertsch (1991), han prestado especial atención al concepto de voz de Bajtín en relación con el contexto escolar, ya que la escuela presenta algunos tipos de voz como mejores o como formas privilegiadas frente a otras formas discursivas. Ser respetado, ser escuchado en un aula implica hablar con la voz de la verdad (la de la ciencia oficial, por ejemplo); una voz que es empleada por el profesor o profesora para establecer lo que cuenta como cierto y para detentar una posición de autoridad. La invocación, como recurso para construir una explicación válida y culturalmente aceptada, es decir, para establecer la legitimidad del conocimiento, se relaciona con otros recursos diversos identificados en nuestro estudio y en la literatura científica en este campo.

Especialmente interesantes son los trabajos de Candela (1995, 1999) que permiten ofrecer una descripción del conocimiento educativo como la construcción de una versión legitimada de la realidad. Candela ha estudiado cómo se establecen las fuentes de conocimiento relevantes en el aula, cómo se construyen los hechos empíricos y los recursos que se emplean en el habla para legitimar un hecho científico. Esto permite analizar la manera en que se construye el conocimiento escolar frente al conocimiento cotidiano. La autora parte de una posición en la

que se destaca que aprender ciencia requiere de la apropiación de un discurso específico, de una forma de actividad en la que se construye con palabras el significado de la experiencia. Para aprender ciencia es necesario usar las palabras y los recursos del discurso según las reglas de un contexto particular. Candela asume, además, que es necesario que los alumnos se apropien activamente de los criterios que la ciencia utiliza para legitimar una explicación determinada frente a otras posibles. La autora muestra en sus trabajos que los/as estudiantes utilizan su experiencia para poder participar en la dinámica del aula, tanto si son invitados a hacerlo, como si no y ponen en entredicho o no asumen directamente que el conocimiento que les transmiten es el “correcto”. Pueden, por medio de la argumentación, romper la estructura de participación que los profesores intentan imponer y elaborar una explicación alternativa (1999).

En este contexto estudiaremos las invocaciones utilizadas por alumnos/as y su tutora de practicum cuando reflexionan sobre 5 casos reales (a lo largo de cinco sesiones) ocurridos en las prácticas de los estudiantes en los centros educativos. Las invocaciones se clasifican en cuatro tipos o dimensiones: (1) Invocación a la autoridad de los especialistas o del conocimiento académico o profesional; (2) Invocación a la experiencia o al conocimiento experiencial; (3) Invocación a la verdad; (4) Invocación a la ideología o a un sistema de valores. Cada una de ellas, a su vez, tiene distintas subcategorías. La presentación de los resultados y la discusión la organizaremos para responder a tres cuestiones básicas:

1. ¿Qué invocaciones son más usadas? ¿Son iguales las proferidas por las tutoras y los/as alumnos/as? En total y por sesiones. 2. ¿En qué secuencia de aparición se presentan? ¿Cambian a lo largo de la sesión y entre sesiones? Se relacionan las invocaciones proferidas por las tutoras y las proferidas por las/los alumnos? 3. ¿Existe co-ocurrencia entre los segmentos de interactividad y las invocaciones?

Palabras Claves: Invocaciones; reflexión sobre la práctica; relación teoría práctica; formación de maestros/as

Referencias

Bajtín, M. M. (1986). The problem of speech genres. In C. Emerson, & M. Holquist (Eds.), *Speech genres and other late essays* (60-102). Austin: University of Texas Press.

Candela, A. (1991). Argumentación y conocimiento científico escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 55, pp. 13-28.

Candela, A. (1996). La construcción discursiva de contextos argumentativos en la enseñanza de ciencias. En Coll, C. y Edwards, D. (eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: aproximaciones al estudio del discurso educacional* (143-169). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje

Shotter, J. (1995). In conversation: Joint action, shared intentionality and ethics. *Theory and Psychology*, 5 (1), pp. 49-73

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheaf.

La didáctica cultural inclusiva: una vía de continuidad educativa

Luis Fernando Brito Rivera y Moisés Esteban-Guitart
Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad de Girona

La didáctica cultural inclusiva (DCI) es un proyecto de investigación basado en el desarrollo de artefactos de intermediación psicológica para interconectar aprendizajes formales e informales con el objetivo de establecer continuidades educativas. Se trata de recuperar los fondos de conocimiento e identidad (Esteban-Guitart & Saubich, 2013) de alumnos de educación básica,

mediante el desarrollo de una estrategia didáctica de alta interactividad, como eje de la formación inicial del profesorado.

El fundamento teórico retoma aspectos de la teoría de la actividad, la teoría ecológica del desarrollo humano, la interactividad educativa y la teoría de sistemas. El objetivo es establecer un modelo de aprendizaje interconectado bajo los siguientes principios: a) el aprendizaje está interconectado a una red de interrelaciones complejas entre el sujeto y su contexto de vida; b) es importante transitar entre diversos contextos aprovechando las oportunidades de aprendizaje (Akkerman & Bakker, 2011); c) un contexto escolar se enriquece en la medida en que se interconecte con la mayor cantidad de escenarios posibles.

Metodológicamente se trata de una investigación basada en el diseño cuyo primer ciclo se aplicó con dieciséis profesores en formación en una escuela normal en México. El periodo comprendió el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Historia en la asignatura "Observación y Práctica Docente IV". Las prácticas se realizaron en ocho escuelas secundarias localizadas al oriente del Estado de México. Durante este periodo se realizó el diseño del marco teórico, y de los artefactos de intermediación, así como la inducción, sobre las características de la investigación, a los profesores en formación participantes. Actualmente la investigación se aplica, en un segundo ciclo, con catorce profesores del segundo año de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Formación Cívica y Ética de la misma escuela normal.

Sobre los resultados preliminares del primer ciclo tenemos:

a. Es posible redimensionar al profesorado, tanto en formación inicial como en formación continua, como un aprendiz de las actividades y relaciones socioculturales de sus alumnos. b. Que el conocimiento válido y los aprendizajes más importantes para la vida no son inherentes sólo a la educación formal sino a la totalidad de las dimensiones culturales por las que transita el sujeto. c. Comprender la enseñanza y el aprendizaje, como una unidad epistemológica compleja y situada culturalmente, implica tender una conexión didáctica entre contextos de aprendizaje formal e informal. d. Es posible desarrollar competencias de enseñanza situadas en la práctica de la profesión docente alineadas al desarrollo de competencias en los alumnos de educación básica. e. Los artefactos de la DCI tuvieron un efecto importante tanto en la formación del profesorado como en los aprendizajes de los alumnos de secundarias.

Las características de los artefactos son:

Grupos de interconexión de aprendizaje (GUIA)

El GUIA es un artefacto para que el profesor en formación aprenda a interconectar aprendizajes entre diversos contextos ayudándolo a producir cambios en su práctica docente. El propósito es conducir al profesorado a un nivel de mayor autonomía sobre sus propios recursos y posibilidades de cambio, ayudándolo a orientar su práctica de enseñanza según las condiciones de la ecología del aprendizaje de sus alumnos, familias, comunidad y centro escolar. El fundamento es desarrollar la agentividad (Kozulin, 2000) y el aprendizaje por interconexión para reaprender a aprender a enseñar en un contexto grupal de apoyo, confianza y libertad.

Su metodología consiste en: a) el análisis en video de algunas sesiones de conducción de clase; b) la identificación del tipo de actividad docente; c) la reflexión de la práctica docente sobre el tipo de interactividad producida en el proceso enseñanza-aprendizaje. Los resultados preliminares indican que es posible hacer una transición, en el modelo pedagógico de los docentes (generalmente de tipo transmisivo), aprovechando las incertidumbres que implica aprender entre diversos contextos. Situación que eleva el nivel de implicación de los profesores en formación sobre el diseño y conducción de las actividades de aprendizaje frente a grupo.

La planeación estratégica (PE)

La PE es una herramienta que ordena y conduce el pensamiento del profesor en formación. Es un mapa para establecer la ruta de interactividad e interconexión de aprendizajes, ayudándolo

a ajustar continuamente su actividad en el aula por medio del diseño de actividades de aprendizaje transversal (Díaz Barriga, 2006) (resolución de casos, problemas y diseño de proyectos) en las que se incorporen los fondos de conocimiento e identidad de los alumnos de secundaria (Esteban Guitart, 2012). Las actividades de aprendizaje se establecen mediante secuencias didácticas que incorporan los contenidos específicos de aprendizaje según los planes y programas de educación secundaria. La evaluación se apoya en rubricas situadas para desarrollar la autonomía y la proactividad de parte del alumno de secundaria. Se trata de un ejercicio sintético de pensamiento estratégico que delimita los elementos clave en la relación profesor-alumno, y por los cuales se establece el andamiaje psicológico para la construcción de aprendizajes significativos.

Las implicaciones del estudio sugieren que:

1. Es posible desarrollar la formación inicial del profesorado bajo un contexto de cambio permanente donde se transite de un modelo pedagógico tradicional (transmisivo) a un modelo de alta interactividad e interconexión didáctica.
2. La identidad profesional docente se ve impactada positivamente a razón de los resultados de aprendizaje en los estudiantes de secundaria.
3. Los artefactos tienen una efectividad importante como estrategias didácticas.
4. El impacto en las escuelas de práctica ha sido positivo. Los profesores titulares de la asignatura de historia han manifestado su interés por conocer y llevar a su propia práctica la propuesta de la DCI.

Se espera terminar la investigación de campo para finales del ciclo escolar (que en el caso de México es para el mes de julio de 2017). Se continuará con el análisis de la información y el cierre de la experiencia de investigación durante el segundo semestre del año. Se espera publicar un manual donde queden asentadas las características procedimentales de la DCI para que los docentes interesados la puedan aplicar y enriquecer.

Palabras clave: formación del profesorado, didáctica, interconexión de aprendizajes, interactividad educativa, fondos de conocimiento e identidad

Uso y construcción de situaciones virtuales como herramientas mediadoras, una aproximación desde la psicología sociocultural sobre los procesos de reflexión

Daniel Paredes, Teresa Mauri y Marc Clarà
Universidad de Barcelona

Del mismo modo en que se ha demostrado la importancia de la reflexión y la colaboración en el campo del desarrollo profesional, trabajos recientes han remarcado la utilidad del enfoque de la psicología sociocultural para explicar dichos procesos de reflexión. En este escrito se presenta un estudio empírico que aborda la reflexión colaborativa entre docentes como una actividad mediada socialmente por el uso de herramientas psicológicas.

El estudio busca por una parte describir las pautas de interacción que desarrollan los docentes durante la reflexión de carácter colaborativa, y por otra parte describir como esta actividad reflexiva es mediada por la construcción y uso de representaciones acerca de las situaciones a las que se ven enfrentados los docentes en la práctica.

Con este propósito hemos tomado como objeto de estudio los procesos de reflexión considerándolos como un proceso continuo de inferencia y observación que forma parte de la experiencia cotidiana, una conversación entre el sujeto y la situación que permite a los maestros comprender, dar sentido y solución a aquellas situaciones a las que enfrentan en su práctica y que se presentan como nuevas, desconocidas o inciertas, que le generan confusión o incertidumbre (Clarà, 2015; Dewey, 1933; Schön, 1983; Wertheimer, 1971). Entender los procesos de reflexión de esta forma implica una serie de consideraciones, la primera de ellas es que dicha conversación entre el maestro y la situación constituye una relación transaccional

de mutua influencia entre el o los sujetos y los elementos que constituyen la situación (Clarà, 2013; Dewey & Bentley, 1949; Garrison, 2009; Miettinen, 2006).

En este sentido, Schön (1983, 1992) ha conceptualizado la reflexión como una “conversación reflexiva con la situación”, refiriéndose a que las acciones del sujeto producen consecuencias en la situación provocando que sus elementos constitutivos cambien y, que de este modo, la situación responda a dichas acciones del sujeto. La segunda cuestión a tener en cuenta es que los elementos que componen la situación son los objetos y eventos que poseen agencia, es decir que tienen la capacidad de ejercer una influencia en la actividad del sujeto y causar inestabilidad o incertidumbre al interior del sistema (Callon, 2001; Clarà, 2013; Latour, 2008). La tercera es que dicha conversación reflexiva entre sujeto y situación no ocurre necesariamente sobre el terreno, es decir directamente en el campo de acción de la sala de clases, sino que la situación objeto de reflexión puede ser también una representación hipotética acerca de los objetos y eventos que ocurren en la práctica, una situación construida virtualmente ya sea de manera prospectiva o retrospectiva cuyo referente se encuentra en las situaciones reales del aula, este tipo de situaciones han sido denominadas como mundo virtual (Schön, 1983) o representaciones situacionales (Clarà, 2010, 2014).

Por último, una última consideración es que dicha situación virtual tiene una naturaleza simbólica, por lo tanto al igual que otros tipos de símbolos y herramientas esta puede ser construida y usada socialmente como un artefacto de carácter psicológico que media la actividad entre los sujetos (Daniels, 2005; Vygotsky, 1997) durante los procesos de reflexión colaborativa.

El propósito del escrito que aquí se presenta es contribuir al estudio de los procesos de reflexión que llevan a cabo los maestros en el lugar de trabajo y describir la manera en que dan sentido y solución a las situaciones inciertas de su práctica. Para esto hemos estructurado un diseño metodológico compuesto por 4 estudios de caso en un ambiente natural. Cada caso está compuesto por una pareja de docentes de distintas disciplinas y niveles educativos que participan en sesiones de observación mutua en el aula de clases y posteriormente en sesiones de reflexión colaborativa acerca de aquellas situaciones relevantes que han observado en el aula. Las parejas participantes pertenecen a un mismo centro educativo, y fueron seleccionados a través de una entrevista inicial bajo los criterios de experiencias previas de trabajo colaborativo, disponibilidad horaria y voluntariedad.

Los datos utilizados en este estudio consisten en entrevistas iniciales y finales a cada uno de los participantes para recoger sus percepciones acerca de los ciclos de observación y reflexión, el registro audiovisual de las sesiones de observación mutua y acompañamiento entre los docentes de cada pareja en el aula de clases, el registro de las sesiones de reflexión colaborativa, el registro de algunas reuniones de trabajo colaborativo del plantel docente, mensajes escritos entre participantes, documentos e instrumentos didácticos creados en el marco de las sesiones, entrevistas complementarias y notas de campo.

El análisis principal de estos datos se estructura en dos niveles: en un primer nivel de análisis se busca caracterizar los patrones de actuación dominantes y la organización de la actividad conjunta entre los participantes (Coll, Onrubia, & Mauri, 2008) durante las sesiones de reflexión; en el segundo nivel, se usa análisis de contenido para caracterizar la elaboración y uso de las representaciones acerca de las situaciones de aula.

En esta comunicación, presentaremos algunos resultados preliminares basados en las entrevistas finales, y que sugieren cambios en la forma en la que los participantes entienden sus propias prácticas de enseñanza en el aula y las de su pareja, así como la adopción y adaptación de ciertos elementos de las estrategias didácticas del otro docente. Se concluye con la importancia de generar espacios de interacción entre los docentes destinados a la reflexión y el análisis de la práctica, entendiendo que dichos espacios deben estar pensados como una oportunidad para entender y resolver las situaciones del aula mediante el diálogo e intercambio de formas de encuadrar los elementos que intervienen en las situaciones de aula.

Palabras claves: reflexión colaborativa, práctica reflexiva, mundo virtual, actividad conjunta, representación.

Referencias

Clarà, M. (2015). What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion. *Journal of Teacher Education*, 66, 261–271. <http://doi.org/10.1177/0022487114552028>

Dewey, J. (1933). How we think. In J. A. Boydston (Ed.), *The Later Works of John Dewey*, Volumen 8:1933. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press

Latour, B. (2008). *Resambling the Social: an introduction to actor network theory*. English.

Schön, D. (1983). *The Reflective practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books

Vygotsky, L. S. (1997). *The collected works of L.S. Vygotsky: Volume 3. Problems of the Theory and History of Psychology*. (R. W. Rieber & J. Wollock, Eds.). New York: Springer.

Simposio D “*Cultura, Identidad y Educación*”

Diseño de una intervención curricular de educación para la igualdad con perspectiva de género en la Educación Secundaria

Mara Nieto, Elena Martín y Mariana Solari
Universidad Autónoma de Madrid y Universidad de Extremadura.

La escuela es uno de los contextos de socialización más importantes en los que se desarrollan las personas. Dado que se trata de un contexto socialmente construido, no está al margen de las influencias sociales y de las estructuras de poder presentes en la sociedad, entre las que encontramos la de género, clase social, origen, raza, etnia, orientación sexual, capacidad, etc. Además, la escuela juega un papel fundamental en el desarrollo de la identidad de los distintos agentes que participan de ella, especialmente en la del alumnado, que no sólo desarrolla su identidad como aprendiz, sino también otras identidades grupales (de género, étnica...).

Una de las estructuras de poder presentes en nuestra sociedad es la de género. El género, entendido desde esta perspectiva, es una construcción cultural que supone la jerarquización de esos rasgos y actividades, atribuyendo mayor valor a los que se asocian a lo masculino. En sí misma, la noción de género constituye una forma de representación de poderes en los que tradicionalmente el sexo masculino se ha posicionado sobre el femenino. La socialización de género tiene lugar desde los primeros años de la infancia, y, al tiempo que la identidad de género se hace consciente (2-3 años), se adquieren los estereotipos de papeles de género. Distintos estudios han encontrado una elevada presencia de estereotipos de género y actitudes sexistas en adolescentes, así como su relación con la violencia de género (Díaz-Aguado, 2003, 2010; Fundación Mujeres, 2004; Galambos, Almeida y Petersen, 1990; González y Santana, 2001; Luzón et al., 2011; Ovejero, Yubero, Larrañaga y Navarro, 2013).

Afortunadamente, la escuela no funciona simplemente como una herramienta de reproducción social, sino que permite desarrollar dinámicas de resistencia y lucha contra esa opresión. Es por ello que surgen distintas iniciativas para educar con perspectiva de género para la igualdad. Sin embargo, estas intervenciones se mantienen, generalmente, al margen de la acción curricular y de las materias concretas, y suelen limitarse a algunas horas de tutoría o a la conmemoración de días importantes. Si entendemos que se trata de cuestiones que deben trabajarse de manera transversal, es necesario que se incluyan en cada área curricular, de

modo que se establezcan verdaderas relaciones con las distintas disciplinas y se contextualicen los aprendizajes.

Desde esta perspectiva surge nuestra propuesta de intervención, en un centro de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que tiene como objetivo general reducir las desigualdades y la discriminación de género desde el currículum en un grupo de alumnos y alumnas de dicho centro. Se trata de una intervención que surge en colaboración con un docente y que incluye estos aprendizajes en Geografía e Historia de 3º de ESO y en la tutoría.

Con todo ello pretendemos sensibilizar y ofrecer a la comunidad educativa una propuesta concreta para educar para la igualdad desde el centro educativo. En relación con el alumnado queremos promover aprendizajes de diversa naturaleza (de tipo conceptual, procedimental y actitudinal y de valores) relacionados con la perspectiva de género, y que desarrollen competencias para actuar y posicionarse frente a situaciones de desigualdad entre hombres y mujeres que identifiquen en su día a día.

Nos proponemos también que el docente comprenda y comparta la perspectiva de género, sus implicaciones y las posibilidades de incluirla en el currículum educativo, así como promover el uso de estrategias que le permitan transferir la intervención a otras materias y otros espacios escolares desde un enfoque amplio de atención a la diversidad. También pretendemos favorecer una práctica docente más reflexiva en relación con la inclusión de la perspectiva de género en la disciplina de Geografía e Historia y en la tutoría.

Consideramos importante ser conscientes de las posiciones teóricas y epistemológicas que subyacen al proceso de investigación. Entendemos que la producción científica es una práctica social que debe partir y tener como horizonte la responsabilidad social y la transparencia. Cuando nos aproximamos a un determinado objeto de conocimiento, lo hacemos con unas creencias determinadas y unos intereses que condicionan lo que investigamos y cómo lo hacemos. Además, investigamos con perspectiva de género porque consideramos que, debido a la responsabilidad que tenemos en la creación y transmisión del conocimiento, debemos ser conscientes de los distintos mecanismos de construcción identitaria de mujeres y hombres, y de las estructuras y dinámicas de interacción que tienen lugar entre ambos.

Por ello, la propuesta metodológica por la que optamos es de tipo cualitativo etnográfico longitudinal (durante el curso escolar 2016/2017), con distintas técnicas de recogida de información: entrevistas con el docente, grupos de discusión con el alumnado, observación participante en aula, análisis documental; combinadas con otras herramientas como cuestionarios y situaciones dilemáticas abiertas con las que recoger por escrito los puntos de vista del alumnado sobre distintas discriminaciones.

Todos estos procedimientos de recogida de información ya suponen en sí mismos una intervención, en tanto que promueven ciertos grados de reflexión que influyen en cómo el alumnado y el profesorado se enfrentan a problemáticas de discriminación por cuestiones de género u otras realidades y, por tanto, en cómo se posicionan y qué estrategias desarrollan frente a éstas. Además, se acompañan de distintas actividades en aula vinculadas a cada una de las unidades didácticas de Geografía e Historia, así como en tutoría. En muchas de ellas se recogen por escrito las reflexiones del alumnado, que también serán analizadas. Finalmente, la observación en aula a lo largo de todo el curso escolar en dicha asignatura nos proporciona información sobre cómo se relacionan los chicos y chicas del grupo, los distintos estilos de participación que tienen en clase, y qué referencias hace tanto el docente como el alumnado hacia las cuestiones de género y de otras discriminaciones.

Palabras clave: educación para la igualdad, investigación cualitativa, perspectiva de género, educación secundaria

Referencias

Díaz-Aguado, M.J. (2014). La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género. Madrid: Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Fundación Mujeres (2004). Detecta. Estudio de investigación sobre el sexismo interiorizado presente en el sistema de creencias de la juventud y adolescencia de ambos sexos y su implicación en la prevención de la violencia de género en el contexto de la pareja. Fundación Mujeres y Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Galambos, N.L., Almeida, D.M. y Petersen, A.C. (1990). Masculinity, femininity, and sex role attitudes in early adolescence: Exploring gender intensification. *Child Development*, 61(6), 1905-1914.

González, R. y Santana, J.D. (2001). La violencia en parejas jóvenes. *Psicothema*, 13(1), 127-131.

Luzón, J.M., Ramos, E., Recio, P. y Peña, E.M. (2011). Factores de riesgo y de protección en la prevención contra la violencia de género en la pareja. Un estudio de investigación en la población adolescente de Andalucía. Junta de Andalucía.

Ovejero, A., Yubero, S., Larrañaga, E. y Navarro, R. (2013). Sexismo y comportamiento de acoso escolar en adolescentes. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 21(1), 157-171.

Identidades públicas y privadas en comunidades musicales de fans

Pilar Lacasa, Julián de la Fuente, Katuska Manzur, y Rut Martínez
Universidad de Alcalá

Este trabajo explora los procesos de construcción de la identidad pública y privada que se llevan a cabo en comunidades musicales de fans adolescentes, mediadas por discursos multimodales. Las relaciones personales y en red, que tienen lugar en la comunidad, permiten procesos de comunicación donde se construyen interpretaciones del mundo, valores y conocimientos que contribuyen a configurar la propia identidad, de forma personal y colectiva. Consideramos fans a las personas que mantienen un vínculo emocional positivo en relación con algo o alguien famoso, habitualmente expresada por el reconocimiento de su estilo o creatividad, en el marco de la cultura popular.

Participan en comunidades específicas realizando determinadas prácticas y desempeñando ciertos roles sociales (Duffett, 2013). Además, y ante todo, los fans son intérpretes de texto (Jenkins, 1992/2013). Actualmente los textos presentes en esas comunidades son, a menudo, formas narrativas digitales, entendidas como recurso semiótico, una forma de construir significado y en la que se han de considerar al menos tres dimensiones: sustancia semiótica, soporte material y formas de expresión, contexto cultural en el que surgen (Ryan & Thon, 2014)

Desde esta perspectiva nos aproximaremos al proceso de construcción de la identidad pública y privada, a partir de un estudio etnográfico (Hjorth, Horst, Galloway, & Bell, 2017) realizado en las comunidades musicales de One Direction y Justin Bieber. A través de varios ejemplos exploraremos cómo se cruzan dos dimensiones, generalmente analizadas independientemente, mediadas por la creación, distribución e interpretación de textos multimodales.

Primero, mostraremos a través de ejemplos cómo la comunidad fan puede entenderse como una comunidad de práctica, desde la que se participa en empresas que dan sentido a las actividades. En nuestro caso, las adolescentes se sienten parte de una colectividad, no siempre suficientemente valorada por otros miembros de la sociedad. En la comunidad fan se generan metas comunes desde las que progresivamente se construye una identidad colectiva.

Esta construcción se relaciona, además, con el desarrollo de una “Imaginación Cívica”, asociada a los orígenes de una conciencia política.

Segundo, mostraremos cómo desde la comunidad surgen relaciones personales, amistades e interacciones que se ven facilitadas por la presencia en las redes sociales. Definimos esas interacciones como encuentros, que tienen lugar en más de una ocasión y generan la impresión de una presencia continuada (Goffman, 1990). Todo ello forma parte de una rutina, cuya estructura se organiza en función de determinadas reglas. En este marco podemos situar a una persona que se define como fan. Mostraremos cómo las jóvenes se convierten en actrices productivas globales y locales, cuyos sentimientos públicos y privados se cruzan y contribuyen a generar su identidad como personas individuales.

La relevancia de este trabajo nace de las aportaciones relacionadas con análisis de determinadas prácticas juveniles muchas veces olvidadas, incluso despreciadas. Desde ellas se construye hoy la identidad de muchas jóvenes participantes en comunidades mediadas por instrumentos digitales.

Palabras clave: Identidad, fandom, público, privado, adolescencia, etnografía

Referencias

Duffett, M. (2013). *Understanding fandom: an introduction to the study of media fan culture*. New York: Bloomsbury. Goffman, E. (1990). *The presentation of self in everyday life*. New York N.Y.: Doubleday

Hjorth, L., Horst, H. A., Galloway, A., & Bell, G. (2017). *The Routledge companion to digital ethnography*. New York, NY: Routledge

Jenkins, H. (1992/2013). *Textual poachers: television fans and participatory culture* (2 edition) (Updated 20th anniversary ed.). New York: Routledge

Ryan, M.-L., & Thon, J.-N. I. (2014). *Storyworlds across media: toward a media-conscious narratology*. Lincoln; London: University of Nebraska Press.

The role of the listener in the elaboration of autobiographical memories: a narrative study

Chiara Fioretti, Debora Pascuzzi y Andrea Smorti
Department of Educational Sciences and Psychology, University of Florence

Many authors stressed the role of social interactions in the construction of autobiographical memories, especially in late adolescence and emerging adulthood. Particularly, adolescents and young adults employ the narrative structure learned from cooperative discussion within the family in other important contexts such as school or close relationships. In this case, recalling a past event in a relational context can produce small and progressive changes in the nature of autobiographical knowledge due to the narrative co-construction between speaker and listener: The feedback received from peer interlocutors in narrating life events plays a decisive role in the elaboration of autobiographical memory (Pasupathi and Hoyt 2009).

This paper aims to assess the impact of the listener attitude on narrator's emotional valence of past life events concerning the end of a close relationship. We hypothesized that the presence of an empathic and attentive listener improved co-construction facilitating the positive emotional change of narrated memories.

157 emerging adults (male: 66; female: 91, age M: 20.82, SD: 3.77) have been asked to recall a memory and to randomly narrate it to a listener previously trained to be distracted and detached (DL group) versus attentive and empathic (AL group). A control group (CG) had only to reflect internally on the recalled memory. Participants had to allocate one or more emotions to their memory from a twelve-item list in a recall task (M1), a narrative task (N) and a 15 days recall

follow-up (M2). The percentage of negative, positive and neutral emotions were assessed and changes among the three emotional allocations (M1-N-M2) were measured.

Results showed that participants of the AL group after the narrative task increased the positive emotional engagement of memories and decreased the negative emotions in comparison to DL participants and the Control Group ones. The positive experience of sharing a personal past life story with an attentive and empathic peer had the effect of generating a narrative that was more positively evaluated by the narrator himself/herself. On the contrary, narrating autobiographical memories to a detached and distracted listener did not allow for a significant elaboration process.

Authors interpret results suggesting that narrating autobiographical memories to attentive peers is a way to co-construct their emotional meaning: inadequate narrative interactions among peers might negatively influence the narrativisation process (Bruner, 1990), leaving negative emotional involvement to the past event shared. Furthermore, because in the present experimental setting the emotional change was also maintained after 15 days, these results stress the effective role of the narrative in transforming the emotional meaning of autobiographical memories.

To conclude, authors explain results in the light of the RE-NA-ME model (RElation-Narrative Memory; Fioretti & Smorti, 2015; Smorti & Fioretti, 2016), interpreting narrative in a relational context as an elaborative rehearsal of autobiographical memories (Tulving & Craik, 2000).

Keywords: Autobiographical memory, narrative, relation, emotions.

References

- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Fioretti, C., & Smorti, A. (2015). How emotional content of memories changes in narrating. *Narrating Inquiry*, 25:1, 37-56.
- Pasupathi, M. & Hoyt, T. (2009) The Development of Narrative Identity in Late Adolescence and Emergent Adulthood: The Continued Importance of Listeners. *Developmental Psychology*, 45, 558–574
- Smorti, A., & Fioretti, C. (2016). Why narrating changes memory: A contribution to an integrative model of memory and narrative processes. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50(2), 296-319
- Tulving, E., & Craik, F. I. (2000). *The Oxford handbook of memory*. Oxford: Oxford University Press.

Escritura argumentativa en enseñanza primaria chilena: un estudio de caso

Beatriz Figueroa, Mariana Aillon y Angie Neira
Universidad de Concepción. Chile

El estudio describe las características observadas en un conjunto de textos que dan cuenta del desarrollo de la opinión crítica escrita en estudiantes de sexto año de una escuela primaria pública de Chile, en la búsqueda de patrones socio/cognitivos que permitan fortalecer la producción de discursos argumentativos para estos niveles. El trabajo es parte de una investigación mayor, la cual contempló, en una primera etapa, un estudio de las representaciones sociales de los niños respecto de su comuna con el objetivo de establecer los núcleos culturales más significativos para contextualizar sus prácticas lecto/escritas.

Teóricamente, articulamos dos perspectivas que en la didáctica del lenguaje en nuestro país aparecen disociadas: la lingüística formal y la dimensión sociocultural. Este acercamiento

reconoce, en la escritura, cómo los sujetos estratégicamente desde la dimensión del lenguaje en uso, validan caminos propios desde sus construcciones colectivas e individuales. Dimensión que asume una perspectiva pragma-dialéctica, centrada en el aspecto dialógico y crítico de la argumentación (van Eemeren, Grootendorst, y Snoeck, 2006). Unida a la dimensión estratégica, se enfatiza la reflexibilidad del lenguaje, tanto para crear como para reflejar los contextos de producción. De esta forma, se concibe discurso como un conjunto de expresiones simbólicas y “artefactos de pensar”, sentir, crear, valorar y actuar que puedan utilizarse para identificarse uno mismo como miembro de un grupo socialmente significativo o “red social” (Gee, 2005).

Se trabajó con el estudio de casos (Sandín, 2003), examinando cinco discursos de sexto básico, seleccionados por su representatividad para ilustrar los hallazgos sobre el surgimiento de la argumentación.

El análisis comprendió tres niveles. El primero describe la situación en que progresó la opinión crítica, como proceso de interacción dialógica y como producto discursivo. El segundo, desde la perspectiva pragmática, consideró la clasificación del ajuste estratégico propuesta por Masseron (2003). En el tercer nivel sociocultural, empleamos la revisión de los trabajos a partir de las seis tareas de la red de situación descritas por Gee (2005). Adscritos a este nivel, se recogieron los indicios de cómo avanza la construcción dialéctica de la identidad comunitaria en la expresión escrita de los sujetos.

Los resultados de la investigación permiten describir cómo los niños manejan, por ejemplo, el ensamblaje de dos sistemas semióticos (el lenguaje y las imágenes), construyen su realidad frente a un tema territorial controvertido, toman conciencia de las tensiones sociales generadas, entre otros aspectos. Se destaca cómo, desde una aproximación del lenguaje en uso, es posible generar en los niños una postura crítica respecto de una situación del entorno, movilizándolos naturalmente hacia los inicios de la escritura argumentativa.

Postulamos que el currículum chileno privilegia una aproximación didáctica con énfasis en la lógica formal de la argumentación (Mineduc, 2016), desaprovechando importantes factores contextuales, situacionales, emocionales que afectan la argumentación escrita. En consecuencia, será relevante reconocer que este tipo de discurso surge tempranamente, aun en contextos vulnerables, cuando se realizan ejercicios iniciales de argumentación fuertemente anclados a la realidad y al lenguaje en acción.

Palabras clave: escritura, argumentación, escuela primaria, estudio de caso, contexto vulnerable, identidad comunitaria

Referencias

Gee, J. P. (2005). *La ideología en los discursos*. Madrid: Morata

Masseron, C. (2003). Le déficit syntaxique dans les copies argumentatives. *Hypothèses et propositions de travail. Le français aujourd'hui*, 2(141), 83-97. Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2003-2-page-83.htm> doi: 10.3917/lfa.141.0083

Mineduc (2016). Programa de estudio 1ero Medio Lengua y Literatura. Santiago: Ministerio de Educación, República de Chile

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGraw Hill

Van Eemeren, F. H., Grootendorst, R. y Snoeck, F. (2006) *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.

Códigos culturales que explican el proceso de socialización e integración del alumnado recién escolarizado: una etnografía escolar

Henar Rodríguez Navarro
Universidad de Valladolid

En el colegio, los niños y niñas se sumergen en una red de significados (Geertz, 1975) que pautan la vida en el centro. Cada situación escolar, cada espacio, cada momento, cobra un significado regulado por diferentes prácticas que emanan del entorno social, de la legislación, de la institución, de sus docentes, o de los niños y niñas. No hay modo más preciso de estudiar la conducta social que analizar el nicho ecológico que envuelve el proceso social, es decir, la construcción social de significados y la elaboración personal de cada sujeto a través de la apropiación de distintos artefactos culturales como el lenguaje oral, en este caso.

Desde los postulados teóricos ofrecidos por la Psicología Cultural (Vygostky, 1978; Rogoff, Goodman & Barlett, 2011; Wells & Mejía Arauz, 2006) y la aproximación etnográfica (Hammersley y Atkinson, 1994), ofrecemos en esta comunicación: (a) un marco teórico con el que analizar de forma dinámica la institución escolar, a través de lo que hemos denominado prácticas verticales (establecidos por la institución) y horizontales (creados por el alumnado) y (b) Un estudio etnográfico donde explicamos las fases seguidas en el proceso de socialización de tres estudiantes de 5º de primaria recién llegados de sus países de origen (Bulgaria, Marruecos y República Dominicana). Con las herramientas que nos ofrece la Grounded Theory (Glasser y Strauss, 1967) analizamos las interacciones sociales mediante observaciones y entrevistas recogidas durante un año académico.

Los resultados del estudio ofrecen una explicación detallada del proceso de socialización a través de cinco fases: (a) Desconocimiento, inseguridad y receptividad, (b) Conocimiento de las rutinas básicas, (c) Asimilación de las prácticas verticales y horizontales, (d) Aceptación inicial dentro del grupo y (e) Consolidación del estatus dentro del grupo. Este estudio aporta un análisis de la conducta social del estudiante, entendiéndola como un proceso dinámico donde las acciones se producen como resultado de un ir y venir entre el contexto y la conducta individual, resaltando la agencialidad y poder transformador del individuo en comunidad.

Palabras clave: Códigos culturales, proceso de socialización, integración escolar, etnografía escolar.

Referencias

- Geertz, C. (1975). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Glaser y Strauss, (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Chicago: Illinois. Aldine.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. 2ª edición revisada y ampliada. Barcelona: Paidós
- Rogoff, R, Goodman, C, & Barlett, L. (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. New York: Oxford University Press.
- Vygostky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wells, G., & Mejía Arauz, R. (2006). Dialogue in the classroom. *Journal of the Learning Sciences*, 15(3), 379-428.

Simposio E “*Identidad e Interculturalidad*”

Frontera e identidad: un estudio de caso a través de las posiciones y voces

Alicia Español Nogueiro
Universidad de Sevilla

La presente comunicación tiene como objetivo ejemplificar el análisis de una narrativa identitaria en relación con la frontera hispano-marroquí a través del sistema de análisis de posiciones y voces. Este trabajo que aquí se presenta, es parte del proyecto de tesis *Identidades de frontera*. La construcción narrativa de la identidad de habitantes de la frontera de Ceuta (España) y Tetuán (Marruecos), que realiza la autora. En éste, el objetivo principal es conocer cómo y qué impacto tiene la experiencia y participación en el escenario de la frontera hispano-marroquí en las vidas de los habitantes que la rodean, la percepción de la misma, y en la imagen de sí mismos y de los otros.

El caso de la frontera hispano-marroquí, se presenta como un fructífero escenario social donde investigar los aspectos identitarios. A partir de la firma del tratado de Schengen en 1995, las fronteras hispano-marroquíes pasan a ser fronteras exteriores de la Unión Europea, lo que ha conllevado un triple proceso de “re-fronterización” a nivel político, económico y social (FerrerGallardo, 2008). Aunque esto, no ha hecho más que ahondar en cuestiones ya latentes desde la vivencia colonial (Españeira, 2016). Esto, unido a los cambios políticos y sociales vividos en el país vecino, y concretamente en la región adyacente a la frontera, han hecho de este espacio un lugar idóneo donde investigar el cuestionamiento de lo español, lo europeo o lo marroquí, realidades a las que se enfrentan y que confrontan día a día estos habitantes.

La frontera no es sólo la demarcación física (Valhondo, 2010), sino que se amplía al espacio alrededor de ella, con sus propias características que condiciona el vivir de una manera específica, regulando las dinámicas y la manera de pensar, actuar y sentir, así como el proceso de construcción de significado (Marsico, 2016). La frontera, en su función de separación, llega hasta al plano simbólico, creando una continua demarcación entre el yo y los otros. Es a partir de la participación en el escenario fronterizo y en la interacción continua y dinámica con los otros (Wertsch, 1993) como los habitantes construyen relatos de sí mismos incorporando los discursos de los “otros” significativos (Bruner, 1997, 2003). Y es en el rastreo de dichas narrativas identitarias donde podemos encontrar la influencia de los diversos “otros” así como de aquellos discursos a los que se enfrentan y cuestionan estos habitantes.

Entre las herramientas para realizar dicho rastreo, nos resulta especialmente interesante el concepto de posición (Davies y Harré, 1990) y el de voz (Bakhtin, 1984). El primero nos permite observar cómo el yo muta, se mueve a lo largo de la narrativa ocupando diversos lugares e incluyendo a los otros (Hermans, 2003). Mientras que el segundo, nos permite identificar la perspectiva desde la que se sustenta el discurso y que articularía dichas posiciones.

El uso integrado de ambas nociones, nos permitiría identificar las influencias institucionales y culturales en las narrativas particulares, relacionando así el nivel macro con el nivel micro. Basándonos por tanto en ambos conceptos y en las propuestas planteadas por Bamberg (1997) y el grupo de investigación LAH, presentamos el análisis de un fragmento de la entrevista realizada a una mujer habitante de la zona fronteriza participante en la investigación antes mencionada. La entrevista, de carácter autobiográfico y semiestructurada, explora la vivencia de la frontera y la construcción de sí mismo en relación a ésta y a los otros significativos.

El análisis singular de esta entrevista a través de los sistemas antes mencionados, nos permite comprobar cómo se interrelacionan las posiciones en sus diferentes planos, condicionados por la situación de interlocución propuesta por la investigadora. Desde un plano micro, donde se

posiciona a sí misma y a los otros hasta el plano interaccional donde posiciona a la investigadora y condiciona el discurso cómo quiere que sea interpretado.

Palabras clave: Frontera hispano-marroquí, identidad narrativa, posiciones, voces.

Referencias

Bamberg, M. (1997). Positioning Between Structure and Performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7, 335–342

Ferrer-Gallardo, X. (2008). The Spanish-Moroccan border complex: Processes of geopolitical, functional and symbolic rebordering. *Political Geography*, 27, 301–321. <http://doi.org/10.1016/j.polgeo.2007.12.004>

Hermans, H. J. M. (2003). The Construction and Reconstruction of a Dialogical Self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16(2), 89–130. <http://doi.org/10.1080/10720530390117902>

Marsico, G. (2016). The borderland. *Culture & Psychology*, 22(2), 206–215. <http://doi.org/10.1177/1354067X15601199>

Wertsch, J. V. (1993). Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid: Visor.

La kedada como espacio colectivo para a la construcción de la familia adoptiva

Esperanza Alonso, David Poveda y Marta Morgade
Universidad Autónoma de Madrid

En esta comunicación ponemos de relevancia como un espacio colectivo ha servido de soporte a un grupo de niños y niñas adoptados a tomar conciencia de parte de su self, la parte relacionada con el concepto de adopción o de adoptado (Ferrari, Rosnati, Manzi y BenetMartínez, 2015) como les ha ayudado a enfrentarse a la tarea de desarrollo (Havighurst, 1953) que implica definirse como familia adoptiva y a compartir el trabajo que ese desafío conlleva (Poveda, Jociles, Alonso y Morgade, 2015). Destacamos el papel que tiene la participación de las familias adoptivas en escenarios que ayudan a visualizar y normalizar su realidad. Partimos de la observación durante diez años de la evolución de un grupo de familias adoptivas de Nepal en unos espacios de socialización informales organizados por las mismas familias en el momento en el que volvieron de Nepal con sus hijos. Estas observaciones combinan trabajo auto-etnográfico (una de las autoras del trabajo es madre adoptiva y miembro de esta red), grabaciones en audio y video de estas kedadas, entrevistas grupales con hijos adoptivos y fotoentrevistas a hijos y padres/madres de un sub-conjunto de familias que participan en esta red.

Analizamos el cambio que se ha producido en dicho grupo, cómo evolucionan las tareas y necesidades de estas familias en relación a sus hijos y cómo la necesidad de reunirse y comunicarse en un espacio seguro se ha trasladado de los padres a los hijos. Las familias adoptivas formaron una pequeña red de conocidos con necesidades similares y que reunidas en kedadas compartieron vivencias y apoyo mutuo. Este grupo fue evolucionando, en un proceso emergente y no-prediseñado conformando la normalización de su idiosincrasia familiar. En parte, esta dinámica ha sido estado que interiorizada por los/as hijos/as, en la actualidad la mayoría de ellos adolescentes, que, partiendo de estas experiencias previas, han pasado a formar sus propios espacios de socialización: espacios seguros donde compartir inquietudes relacionadas con su concepto de identidad, de familia o de orígenes. Al mismo tiempo observamos como el devenir de cada uno de los miembros del grupo en relación al hecho adoptivo crea expectativas en los demás, produciéndose una retroalimentación en todo el grupo.

El análisis nos permite re-pensar el lugar de los espacios colectivos y organizativos como comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991) en el trabajo de socialización de las familias adoptivas, como modelo familiar no-convencional contemporáneo. Igualmente, al poner el énfasis en la perspectiva de los hijos/as a lo largo del tiempo, nos permite ver como hijos/as reinterpretan y reconstruyen los discursos sobre la familia adoptiva y la identidad generados por parte de adultos (sus familiares, expertos, media, etc.) (cf. Vonk, Lee y Crolley-Simic, 2010).

Palabras clave: Familia – Adopción – Tarea de desarrollo – Comunidad de Práctica – Identidad.

Referencias

Ferrari, L; Rosnati, R; Manzi, C; Benet-Martínez, V. (2015). Ethnic identity, bicultural identity, integration, and psychological well-being among transracial adoptees: A longitudinal study. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 150, 63-76

Havighurst, R. J. (1953). *Human development and education*. Nueva York: David McKay Compañía

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press

Poveda, D; Jociles, M.I; Alonso, E. y Morgade, M. (2015). Strategies for socialization into a nonconventional family project. *ETNIA-E: Cuadernos de Investigación Etnográfica sobre Infancia, Adolescencia y Educación del IMA/FMEE* nº 8, 1-15. (uam.academia.edu/etniae).

Vonk, M. E. Lee, J. y Crolley-Simic, J. (2010). Cultural socialization practices in domestic and international transracial adoption. *Adoption Quarterly*, 13 (3-4), 227-247.

9 años siendo paya, 9 años agitanándome. Un estudio del ciclo vital en una comunidad gitana

Marta Padrós, José Luis Lalueza, Sònia Sánchez
Universitat Autònoma de Barcelona

Han pasado 9 años desde que llegué a la comunidad gitana de La Lluna y descubrí que era paya y empecé a agitanarme. El desarrollo es un proceso cultural. De esta manera, para poder acercarnos al desarrollo de la comunidad gitana de La Lluna y a sus prácticas culturales es necesario conocer su ciclo vital (Moisés Esteban-Guitart, 2010; Marta Padrós, Sònia Sánchez Busqués, José Luis Lalueza e Isabel Crespo, 2014), cómo se producen las transiciones ecológicas en este ciclo vital y qué roles están asociados a las distintas etapas (Barbara Rogoff, 2011). Para realizar esta investigación cualitativa se ha seguido un diseño secuencial de cohorte: el componente longitudinal nos permite explorar las transiciones ecológicas por las que pasan los miembros de la comunidad a medida que van creciendo; y el componente transversal, en forma de diferentes generaciones, nos permite examinar cómo estas diferentes cohortes se ajustan a las diversas transiciones (Vern L. Bengtson, 2005). Finalmente, el análisis consta de dos ejes: el análisis del ciclo vital de la comunidad gitana de La Lluna y el análisis sobre cómo construirse gitana o gitano, en el seno de una comunidad en interacción con el grupo cultural dominante y en constante transformación (Johnny Saldaña, 2009). Ambos ejes de análisis permiten conocer cómo los miembros de la comunidad gitana de La Lluna se desarrollan y construyen su identidad personal, teniendo en cuenta las alternativas disponibles en la comunidad.

Palabras clave: comunidad gitana, desarrollo, ciclo vital, identidad, minorías culturales

Referencias

Bengtson, Vern L. (2005). Sourcebook of family theory and research. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Esteban-Guitart, Moisès (2010). La psicología cultural del desarrollo humano. Una propuesta emergente. *Psicología y Ciencia Social*, 12(1/2), 20 – 28

Padrós, Marta; Sánchez-Busqués, Sònia; Lalueza, José Luis y Crespo, Isabel (2014). The Shere Rom Project: Looking for Alternatives to the Educational Exclusion of Roma. *IJREE*, 2, 5 – 19

Rogoff, Barbara (2011). *Developing Destinies: A Mayan Midwife and Town (Child Development in Cultural Context)*. New York: Oxford University Press.

Saldaña, Johnny (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.

De América del Sur a España: Una aproximación dialógica al estudio de la identidad narrativa en mujeres migrantes

Marina Calderón, Andrés Santamaría, Manuel de la Mata y Ana López
Universidad de Sevilla

El presente trabajo tiene como objetivo principal estudiar el impacto que la experiencia migratoria tiene sobre la construcción narrativa de la identidad. Nos acercaremos a esta realidad a través de la Teoría del Self Dialógico (Hermans, 2001) con la que pretendemos conocer las posiciones del “yo” y las voces que articulan las narraciones identitarias de 12 mujeres originarias de América del Sur que actualmente residen en España. Un segundo objetivo trata de cuestionar la experiencia migratoria como monolítica y uniforme, haciendo hincapié en la particularidad de cada proyecto migratorio.

La complejidad que abarca una migración supone tener que incorporarse a una multiplicidad de escenarios y prácticas en los que no siempre se facilita la acogida de nuevos miembros. La expresión más o menos sutil de discriminación se manifiesta en distintos tipos de discurso de los que se hacen eco las participantes en sus narraciones a través de la apropiación de voces presentes en dichos escenarios. Trayendo a sus narraciones las distintas voces, argumentan, contra-argumentan y legitiman distintas posiciones del “yo” que tomadas en conjunto conforman lo que llamaríamos identidad narrativa en la migración.

Concretamente, cuando hablamos de mujeres migrantes, la construcción cultural hegemónica es la representación homogénea de víctima pasiva que oculta la capacidad de actuar de quienes son objeto en dicha representación (Gregorio Gil, 2009; Pavón Mayoral, 2014). Sin embargo, en este trabajo queremos presentarlas como agentes con capacidad activa de resistencia y de ejercer alteridad frente a dicho discurso hegemónico.

De manera sucinta y a modo de ejemplo, podríamos hablar de posiciones como Yo-luchadora, Yo-madre y padre para mis hijos o Yo-comprometida que contestan a voces individuales (como la del Jefe o el marido) y colectivas (como la de la gente o los españoles). La discusión posterior de los datos nos permitirá conocer de qué manera resuelven la tensión dialógica generada entre las distintas voces traídas a sus narraciones, procedentes, tanto de momentos anteriores a la decisión de migrar como posteriores. De este modo crean narrativas con un profundo enraizamiento histórico y cultural en las relaciones entre España y América.

Palabras clave: migración, identidad, voz, posiciones del “yo”, dialogicidad

Referencias

- Bhatia, S. (2012). Acculturation and the dialogical formation of immigrant identity: race and culture in diaspora spaces. In H. J. M. Hermans & T. Gieser (Eds.), *Handbook of Dialogical Self Theory* (pp. 115–131). New York: Cambridge University Press.
- Gregorio Gil, C. (2009). Mujeres inmigrantes: colonizando sus cuerpos mediante fronteras procreativas, étnico-culturales, sexuales y reproductivas. *Viento Sur*, (104), 42–54
- Hermans, H. J. M. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243–281. <http://doi.org/10.1177/1354067X0173001>
- Mignolo, W. D. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Editorial Gedisa
- Pavón Mayoral, E. (2014). Feminismo, género e inmigración. In E. Chocarro de Luis & Ma. del C. Sáenz Berceo (Eds.), *Oriente y occidente: la construcción de la subjetividad femenina* (pp. 101–118). Logroño: Universidad de la Rioja. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4691814>

Simposio F “*Cultura y prácticas educativas*”

La influencia de los contextos orales de participación en la mejora de la adopción de perspectivas y de la competencia argumentativa. Análisis del papel de la demanda.

Lidia Casado, Elena Martín e Isabel Cuevas
Universidad Autónoma de Madrid

El objetivo de esta comunicación es presentar resultados preliminares de una investigación cuyo objetivo general fue analizar, por un lado, el efecto de dos contextos orales de participación -(debate/ discusión –a partir de la lectura de textos que presentan posturas contrapuestas sobre un tema)- sobre: a) la capacidad de adopción de perspectivas de los/las estudiantes y b) la calidad de los textos argumentativos que producen. Por otro, explorar la percepción de los/as docentes y estudiantes sobre los componentes de la intervención.

Los procesos de aprendizaje constructivos dentro de las aulas se han convertido en una aspiración en los últimos años y, como consecuencia de ello, han proliferado las investigaciones acerca de las situaciones instruccionales que los favorecen. Gracias a estos estudios, sabemos que, aunque la mayoría de las situaciones educativas precisan del análisis y la comparación de distintas creencias (Pozo y Gómez-Crespo, 1998; Rodrigo, 1997), los y las estudiantes siguen teniendo muchos problemas para superar una posición epistemológica de carácter positivista (Ogborn, Kress, Martins y McGillicuddy, 1996). Algunas metodologías como el aprendizaje cooperativo han demostrado ser beneficiosas para fomentar una mente perspectivista en los y las estudiantes que les permita comprender que el conocimiento es una construcción personal de la realidad (Pozo, 2008); no obstante, sigue siendo necesario explorar qué tipo de actividades en el contexto escolar contribuyen a “flexibilizar” las mentes de los y las aprendices.

Con esta pretensión hemos querido investigar el potencial de los contextos de participación conocidos como debates a la hora de favorecer la capacidad de adopción de perspectivas y la competencia argumentativa de los y las alumnos/as. Si analizamos los procesos instruccionales dentro de las aulas, descubrimos que, de hecho, los y las docentes recurren con frecuencia a este tipo de discusiones grupales para promover que el alumnado exprese su opinión sobre contenidos curriculares y otras temáticas (Larson, 2000; Parker & Hess, 2001). Pero estas actividades, lejos de favorecer únicamente que las dinámicas del aula sean más

interactivas y que el alumnado tome postura sobre diferentes cuestiones, pueden llegar a tener un gran potencial pedagógico según cómo se articulen.

Numerosos trabajos antecedentes al nuestro demuestran que, cuando los argumentos se componen colectivamente en una actividad conjunta oral, los miembros del grupo generan más propuestas y tienden más a evaluarlas y a considerar las alternativas respecto a las elaboraciones individuales (Moshman & Geil, 1998; citado en Correa, Ceballos, Correa & Batista, 2003). Sin embargo, aún se encuentran resultados discrepantes sobre las condiciones específicas de estas estructuras dialógicas en el aula a la hora de contribuir a la mejora del perspectivismo y la argumentación del alumnado. Tal es así, que la demanda de la tarea-convencer frente a consensuar (Simonneaux, 2001; García-Mila et al., 2013; Cano & Castelló, 2016)-, o el papel del estudiante durante las discusiones –observador frente a participante (Correa et al., 2003; De Bernardi & Antolini, 1996; Reznitskaya et al., 2001; Zammuner, 1991)-, parecen tener efectos diferenciales según los estudios.

En un intento de esclarecer cuáles son las características de estas actividades que más contribuyen al aprendizaje de las competencias mencionadas en los y las alumnos/as, hemos querido comparar dos situaciones de discusión dentro del aula. La primera de ellas se rigió por la estructura del debate tradicional y comúnmente empleado por los y las docentes. Un contexto oral de participación de estas características presupone que el objetivo de la argumentación es defender la opinión personal en un contexto de oposición en el que tienen cabida varios puntos de vista. En este sentido, la capacidad perspectivista sería útil en tanto en cuanto facilita la identificación de los contraargumentos a la propia postura y potencia la capacidad de persuadir por recoger la voz del contrario en el discurso. Por lo tanto, la meta inherente al debate tradicional sería llegar a refutar el planteamiento de quien encarna la opinión opuesta a la propia.

La mayoría de los trabajos que exploran el potencial de los contextos orales de participación entienden la argumentación desde este prisma y, por ende, consideran como criterio de calidad la capacidad de los y las estudiantes de refutar. Sin embargo, existe la posibilidad de entender la argumentación con un fin más reflexivo que persuasivo, lo que llevaría a conceptualizar el perspectivismo en un sentido más amplio y a valorar la calidad de la argumentación teniendo en cuenta otros criterios como la identificación de las diferentes posiciones en relación a la temática, el modo en que se sopesan los argumentos a favor y en contra de ambas posturas o si se integran las diferentes perspectivas en las conclusiones alcanzadas (Kuhn, 2005; Voss, 2001).

De acuerdo con esta última consideración, diseñamos una segunda situación de discusión grupal que no buscaba reforzar en los y las estudiantes el one-sided reasoning- en el sentido de permanecer anclados/as en la tesis defendida, proponiendo únicamente razones y evidencias que la apoyan (Nussbaum & Schraw, 2007)-, sino más bien, favorecer la reflexión, la exploración e integración de varios puntos de vista.

El estudio se llevó a cabo en dos centros de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid y se contó con la participación de 110 estudiantes de edades comprendidas entre los 14 y 15 años. La intervención se efectuó en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de 3º de la ESO y tuvo una duración de 4 sesiones.

Para desarrollar la tarea se elaboraron tres parejas de textos argumentativos. Cada pareja de textos presentó visiones enfrentadas sobre temáticas controvertidas del área de Biología y Geología. Los temas fueron seleccionados en colaboración tanto con las docentes de la materia en la que se realizó la intervención, como con las docentes que impartían la asignatura de Biología y, una vez elaborados, los textos fueron revisados por dichas docentes. De este modo, se pretendía incrementar la transversalidad del programa. Para evaluar en qué medida el alumnado es capaz de adoptar distintas perspectivas, se utilizó la subescala de adopción de perspectivas tanto del Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) (López-Pérez, FernándezPinto & Abad, 2008), como del Cuestionario de Resolución de Controversias (Johnson & Johnson, 2003).

El diseño fue cuasi experimental, aunque también cuenta con una aproximación cualitativa, ya que se recogieron las voces de las docentes de Lengua y de los estudiantes-a través de entrevistas y autoinformes-sobre la aportación del programa y el valor de promover discusiones dentro del aula orientadas a la integración y reflexión.

En esta comunicación presentaremos algunos resultados preliminares de los efectos de participar en un contexto de discusión grupal, bien con una demanda de debate, bien con una demanda de integración, sobre la calidad de la argumentación y la capacidad de adopción de perspectivas del alumnado. Asimismo, trasladaremos las impresiones de las docentes y de los propios estudiantes sobre estas nuevas metodologías participativas, con la intención de analizar las prácticas de aula que más contribuyen al desarrollo de las competencias comunicativas y del perspectivismo.

Palabras clave: metodología, debates, discusión grupal, perspectivismo, argumentación.

Referencias:

Cano, M. & Castelló, M. (2016). Evolución del discurso argumentativo en función de la demanda de aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 39 (1), 84-118.

Correa, N., Ceballos, E., Correa, A.D., & Batista, L. (2003). Efectos evolutivos y contextuales en la adopción de perspectivas y en la argumentación escrita. *Cultura y Educación*, 15 (4), 343-356.

García-Mila, M., Gilabert, S., Erduran, S. & Felton, M. (2013). The effect of argumentative task goal on the quality of argumentative discourse. *Science Education*, 97, 497-523.

Kuhn, D. (2005). *Education for thinking*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nussbaum, E.M. & Schraw, G. (2007). Promoting argument-counterargument integration in students' writing. *Journal of Experimental Education*, 76, 59-92.

Alfabetización mediática y dispositivos móviles: la comunicación digital en niños y jóvenes

María Ruth García, Pilar Lacasa, Julián de la Fuente y Sara Cortés
Universidad de Alcalá

En la actualidad, el uso que se hace de las tecnologías digitales y de Internet exige aprender nuevas habilidades de comunicación. En este trabajo, queremos analizar la participación de niños y jóvenes en comunidades locales y globales cuando utilizan la tecnología y los discursos audiovisuales, interactuando con sus iguales y con los adultos. Los objetivos específicos son los siguientes: 1) Examinar los entornos educativos no formales apoyados por medios digitales en comunidades locales y globales; 2) Analizar el uso de los discursos audiovisuales en estos entornos, así como los procesos de toma de conciencia de dichos discursos; 3) Explorar el papel de los adultos participantes cuando trabajan con niños y jóvenes e indagar en las situaciones de apoyo, fundamentales para la adquisición de la alfabetización mediática.

A nivel teórico, podemos distinguir dos perspectivas. Por una parte, consideramos que ser un participante activo en el mundo global-online implica entender que crear es un proceso colectivo que supone prácticas culturales comunitarias. Por tanto, la creación y la participación se pueden aprender (Kress & Van Leeuwen, 2003; Jenkins et al., 2009). Por otra, consideramos las interacciones específicas entre adultos y jóvenes mediadas por herramientas materiales. Las personas aprenden tanto en relaciones sociales simétricas como en relaciones asimétricas donde cada persona desempeña un papel diferente (Correa-Chavez et al., 2015).

Los datos en esta investigación provienen de un estudio de campo realizado para mejorar el uso que la gente joven hace de la tecnología y para desarrollar alfabetizaciones digitales. Se

llevaron a cabo cinco talleres con niños y jóvenes de entre 6 y 14 años en el espacio Telefónica Flagship Store en Madrid, donde se utilizaban los iPads para crear y publicar contenidos audiovisuales en Instagram, Vine y Vimeo. La experiencia se convirtió en un espacio de exploración y colaboración entre todos los participantes: niños, jóvenes, adultos y un equipo de investigación multidisciplinar de la Universidad de Alcalá (Madrid).

La aproximación metodológica adoptada es la etnografía visual (Pink et al., 2015). Partimos de la revisión de los datos audiovisuales obtenidos de la experiencia (2.235 fotografías y 33:38:00 horas de grabación). Tratamos de encontrar las evidencias de nuestra investigación, a través de técnicas de investigación cualitativa como la observación, conversación y el análisis descriptivo, combinadas con un enfoque narrativo y conceptual (Gee, 2014). Además, nos apoyamos en el análisis cualitativo de software (NVivo, 11.1.1).

Los resultados se orientan en una triple dirección. En primer lugar, los adultos, niños y jóvenes se apoyan mutuamente cuando forman parte de las comunidades locales y globales. Es necesario controlar las distintas dimensiones de los discursos audiovisuales de forma que permitan generar y transmitir mensajes significativos, considerando la presencia real o posible de sus receptores. En segundo lugar, incluso los participantes más jóvenes, que están familiarizados con las tecnologías digitales, necesitan ser apoyados a través de las conversaciones con los adultos. Esto les ayuda a tomar conciencia de los discursos audiovisuales que están utilizando. En tercer lugar, consideramos las diferencias entre los conocimientos que tienen y los papeles que desempeñan los adultos participantes en la comunidad. Ya que ellos fueron los que organizaron y desarrollaron la experiencia, orientando y acompañando a los jóvenes a lo largo de todo el proceso.

Palabras clave: Alfabetización, movilidad, multimodalidad, aprendices, infancia, adolescencia

Referencias

Correa-Chavez, M., Mejia, R., & Rogoff, B. (2015). *Advances in child development and behavior*. Volume 49 (1st ed.). Amsterdam; Boston: Academic Press

Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis: theory and method*. New York: Routledge.

Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robinson, A. J., & Weigel, M. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media education for the 21st Century*. MacArthur Foundation. Cambridge, MA: The MIT Press

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Reading images. The grammar of visual design*. New York, Florence: Routledge. Taylor Francis

Pink, S., Horst, H., Hjorth, J. P. L., Lewis, T., & Tacchi, J. (2015). *Digital ethnography: principles and practice* (1st edition. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

Análisis del proceso de aprendizaje universitario y cambio identitario a través del Aprendizaje-Servicio en comunidades de prácticas en contextos de exclusión

David García-Romero, Marta Padrós, Sònia Sánchez, José Luis Lalueza
Universitat Autònoma de Barcelona

Los grupos de investigación de la UAB y la UPO que llevamos a cabo este proyecto, pretendemos contribuir al cambio en los procesos docentes universitarios a través de la implicación de estudiantes en actividades de transformación social como vía de desarrollo de conocimientos y competencias propias de su itinerario educativo. Este objetivo se enmarca en el desarrollo de metodologías de aprendizaje-servicio (ApS) y, de manera más amplia, en la construcción de vínculos entre las universidades y su entorno social (Campus Engagment), procesos en los que participa un amplio movimiento de universitarios y universitarias

implicados en proyectos de ApS y en procesos de intercambio mutuo entre instituciones (Lalueza, Sanchez-Busqués y Padròs, 2016).

Este proyecto de investigación tiene como objetivo el análisis de los procesos de “aprendizaje auténtico” (Shutherland and Markausite, 2012) en estudiantes que participan en experiencias de ApS en la UAB y la UPO, consistentes en el desarrollo de tareas colaborativas con niños, niñas, adolescentes, maestros, educadores y activistas sociales de acuerdo a los modelos “Quinta Dimensión” y “la Clase Mágica” (Macías, Martínez-Lozano y Vásquez, 2014). En ambos casos, los estudiantes participan en contextos de exclusión social en contacto con miembros de grupos minoritarios. En estas actividades los y las estudiantes universitarios, además de realizar actividades cooperativas con niños y niñas, reflexionan sobre la práctica educativa y sobre los contenidos de las asignaturas en las que se enmarcan estas prácticas. Entran así en contacto con una realidad social hasta el momento desconocida para ellos y ellas, y elaboran, como parte de su experiencia, diarios de campo sobre su participación.

Los análisis cuantitativos y cualitativos de los que se dará cuenta en esta comunicación, muestran que este modelo de prácticas implica un cruce de fronteras para los estudiantes, que dejan de formar parte únicamente de la comunidad universitaria para entrar a participar en una nueva comunidad de prácticas con unos objetivos e intersubjetividad diferentes. Empiezan desarrollando una participación fronteriza transitando en su experiencia hacia formas de participación más plenas (McMillan, 2011). En esta transición ocurren dos tipos de procesos relacionados: la construcción de una intersubjetividad a través de las relaciones con los diferentes agentes en un proceso mutuo de apropiación de voces y la adquisición de diferentes competencias y construcción de significados en la relación con su propia práctica. Los dos tipos de procesos se corresponden con un cambio identitario (Simons, 2000) en el individuo, dado que implican la construcción de una narración de sí mismo en un nuevo contexto y en nuevas relaciones a través de la participación y la reflexión conjunta. Este cambio identitario se corresponde con un aprendizaje auténtico siendo ambos un cambio integral en el individuo como persona, un aprendizaje como desarrollo subjetivo, más allá de unos aprendizajes conceptuales o competenciales. Un contexto concreto de exclusión social e interculturalidad sitúa a los y las estudiantes en una relación de proximidad con las necesidades de otros y en procesos de negociación intersubjetiva, de manera que sus competencias y conocimientos no se adquieren en el vacío, sino en relación a unos compromisos sociales concretos.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio, Educación Superior, Identidad, Comunidad de Práctica.

Referencias

- Lalueza, J. L., Sánchez-Busqués, S., & Padròs, M. (2016). Creando vínculos entre Universidad y Comunidad: el proyecto Shere Rom una experiencia de aprendizaje servicio en la Facultad de Psicología de la Universitat Autònoma de Barcelona Creating links between University and Community: Shere Rom ' s project ., Revista Iberoamericana de Aprendizaje Y Servicio, 33–69. <http://doi.org/10.1344/RIDAS2016.2.3>
- Macías Gómez-Estern, B., Martínez-Lozano, V., & Vásquez, O. A. (2014). “Real Learning” in Service Learning: Lessons from La Clase Mágica in the US and Spain.pdf. International Journal for Research on Extended Education, 2(2), 63–78
- 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
- Simons, P.R.J. (2000). Towards a constructivistic theory of self-directed learning. In G. Straka (ed.), Self-learning (pp. 155-169). Münster: Waxmann
- Sutherland, L. & Markauskaite, L. (2012) Examining the role of authenticity in supporting the development of professional identity: An example from teacher education. Higher Education 64 (6), 747-766. <http://doi.org/10.1007/s10734-012-9522-7>

Narrativas multimodales en las aulas. Ipads y Redes Sociales en la construcción de discursos digitales

Sara Cortés, María Ruth García, Pilar Lacasa y Laura Méndez
Universidad de Alcalá y Universidad de Educación a Distancia

La presencia de las tecnologías digitales en la vida de los jóvenes ha posibilitado que se conviertan en creadores poniendo en sus manos nuevas herramientas de creación y expansión. Apps, Tablet, Smartphone se han convertido en instrumentos con los que interpretan y recrean el mundo a través de discursos integradores y multimodales (Batenson & Martín, 2013; Sawyer, 2013). ¿Qué sucede cuando introducimos dichas herramientas o lenguajes en la escuela? ¿por qué puede ser necesaria su inclusión en un ámbito educativo? Esta nueva realidad demanda escenarios educativos de alfabetización digital, entendida como la capacidad de las personas de controlar los discursos que utilizan (Jenkins, 2014).

Partiendo de esta perspectiva, podemos definir nuestro marco teórico. Primero, buscamos responder a los retos que plantea la sociedad de la información a través de la alfabetización del alumnado como alguien capaz de utilizar nuevos discursos (Gee, 2014; Kress, 2009) Segundo, exploramos también los nuevos contextos que surgen alrededor de la tecnología digital, concretamente las Redes Sociales como Facebook o Instagram en las que habitualmente los jóvenes difunden contenidos y que fueron introducidas en el aula. Su carácter digital les permite tomar conciencia de la audiencia y de que una misma realidad puede reconstruirse desde perspectivas múltiples (Cortés et al., 2015; Jenkins, Ford, & Green, 2013). Finalmente, nos centraremos en los relatos digitales (Lambert, 2013; Bull & Kajder, 2005) que se han convertido en poderosas herramientas que permiten a los estudiantes aprender a utilizar en el aula un lenguaje multimodal (imágenes, textos o sonidos) para crear sus propias historias. El propósito general de este trabajo es ofrecer un escenario educativo que contribuya a generar nuevas formas de alfabetización a través de la construcción de narrativas multimodales. Definimos tres objetivos específicos:

- 1) Diseñar un espacio de alfabetización digital en el aula a través de la elaboración de relatos digitales en una comunidad social, analizando la interacción entre los participantes, las estrategias de apoyo y discursos multimodales.
- 2) Analizar el papel de la tecnología (apps y redes sociales) como instrumento mediador en la creación colectiva de narrativas digitales, a partir de una obra literaria juvenil.
- 3) Explorar la interrelación entre los diferentes elementos que definen una narrativa digital, en la elaboración y transformación de los mensajes.

Partimos de un enfoque cualitativo (Lacasa, Martínez-Borda, y Méndez, 2013) adaptado a entornos audiovisuales (Brennen, 2013), en combinación con prácticas de la etnografía virtual (Pink, 2013; Delgado, 2015; Lacasa et al., 2015). En la aproximación a los datos combinamos una aproximación narrativa y analítica. Los participantes, niños y niñas de un Colegio Concertado de la Comunidad de Madrid, construyen a partir de la obra literaria creada por Roald Dahl, relatos digitales en torno al personaje de Matilda mediados por los contenidos del libro y las posibilidades que ofrecen las diferentes plataformas. Los iPads y las Redes Sociales, serán las herramientas clave para la creación de contenidos a través de narrativas escritas, el conocimiento compartido y el dialogo en comunidad. Los resultados de este análisis muestran un progreso a lo largo de la intervención didáctica, que interpretaremos prestando especial atención al papel en la construcción de las historias, del instrumento tecnológico (apps y redes sociales) y de los recursos multimedia (fotos, audio o video) utilizados.

Palabras Clave: Alfabetización, jóvenes, redes sociales, narrativa digital, nuevos lenguajes.

Referencias

Batenson, P., Bateson, P. P. G., & Martin, P. (2013). *Play, playfulness, creativity and innovation*. New York: Cambridge University Press.

- Brennen, B. (2013). *Qualitative research methods for media studies*. New York; London: Routledge
- Bull, G., & Kajder, S. (2005). Digital Storytelling in the Language Arts Classroom. *Learning & Leading with Technology*, 32(4), pp. 46-49
- Cortesi, S., Gasser, U., Adzaho, G., Baikie, B., Baljeu, J., Battles, M., ...& Byne, J. (2015). *Digitally Connected: Global Perspectives on Youth and Digital Media*
- Delgado, M. (2015). *Urban Youth and Photovoice: Visual Ethnography in Action*: Oxford University Press
- Gee, J. P. (2014). Discourse and the New Literacy Studies. In J.P. Gee (Ed.) *An introduction to discourse analysis: theory and method* (Fourth Edition. ed., pp. 371-382). New York: Routledge.
- Jenkins, H. (2014). Rethinking 'Rethinking Convergence/Culture'. *Cultural Studies*, 28(2), pp. 267-297
- Jenkins, H., Ford, S., & Green, J. (2013). *Spreadable media: creating value and meaning in a networked culture*. New York: New York University Press
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge
- Lacasa, P., Martínez-Borda, R., & Méndez, L. (2013). Media as Practice: Narrative and Conceptual Approach for Qualitative Data Analysis. *Studies in Media and Communication*. 1(2), 132-149
- Lacasa, P., Fuente, J.d.I., & Méndez, L. (Eds.). (2015). *Jóvenes Digitales. Talleres Interactivos*. (iBook) <https://itun.es/es/cZ7Z-.I> (Vol. ID Apple id1053801666). Madrid: iTunes, Apple Store.
- Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. New York: Routledge. Pink, S. (2013). *Doing visual ethnography* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Sawyer, R. K. (2013). *Zig Zag: the surprising path to constant creativity* (First Edition ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Re-pensando Aprendizaje y Servicio: Perezhivanie, diálogos, y cambios identitarios

María Cabillas, Beatriz Macías, María Marco y Virginia Martínez
Universidad Pablo de Olavide

En esta presentación iniciamos una reflexión que parte de la metodología Aprendizaje y Servicio como promotora de un "aprendizaje real" (Meijers & Wardekker, 2003) que conlleva apropiarnos de nuevas formas de entender y relacionarnos con el mundo. Enmarcada en este enfoque didáctico nuestra discusión analizará el concepto de "Perezhivanie" (Vygotsky, 1994), generalmente traducido como experiencia emocional. El concepto de Perezhivanie nos ayudará a entender mejor la dinámica subjetiva que caracteriza a los cambios identitarios asociados al aprendizaje a través del ApS. Analíticamente este concepto constituye por tanto una herramienta cuya riqueza reside en la posibilidad de abordar la compleja influencia que lo social (interacciones y contextos) ejerce sobre lo individual (emocional, y como percepciones del yo y de sus alteridades) en el marco del aprendizaje mediante ApS. En el marco del desarrollo esta noción se refiere a cómo un-a niño-a nota, interpreta y se relaciona emocionalmente con una determinada situación (Vygotsky, 1994). Es en el escenario educativo donde consideraremos esta exploración emocional, característica del sentido original con el que Vygotsky adopta este término del método Stanislavski. Así, exploraremos en nuestra

discusión las interacciones que se dan en el contexto educativo en función a su influencia sobre lo que se aprende, sobre cómo se aprende, y sobre quién aprende.

En la perspectiva teórica adoptada el aprendizaje aparece íntimamente vinculado a la narrativa como vehículo de construcción de sentido. En nuestra reflexión nos serviremos como objeto de análisis de narrativas procedentes de prácticas (acciones y narraciones orientadas a metas) enmarcadas en los contextos de aprendizaje ApS. Nuestra propuesta presenta, por tanto, una reflexión teórica que se verá ilustrada a partir de datos narrativos procedentes del alumnado ApS.

Repensar el tipo de aprendizaje movilizado por el ApS desde la idea de *Perezhivanie* nos permite estudiar con mayor profundidad el efecto que la dimensión social provoca en las dinámicas cognitivas y emocionales que marcan un aprendizaje real. Aprender conlleva movilizar nuestras identificaciones sociales, llevándonos a adoptar una perspectiva nueva respecto a una comunidad. El poder tener acceso a cómo esto ocurre a nivel subjetivo nos permitirá mejorar nuestra comprensión del aprendizaje vinculado a experiencias en ApS, y de cómo dichos aprendizajes se vinculan a los cambios identitarios del aprendizaje real que este enfoque docente promueve (Macías, Martínez, y Vásquez, 2014).

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio: *Perezhivanie*, diálogo, identidad

Referencia

Macías, B., Martínez, V., & Vásquez, O. (2014). "Real learning" in Service Learning: Lessons from La Clase Mágica in the US and Spain. *IJREE*, 2 (2), p. 63-78.

Meijers, F. & Wardekker, W. (2002). Career learning in a changing world: The role of emotions. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 24, 149-167.

Vygotsky, L. S. (1994). "The problem of the environment". In *The Vygotsky reader*, Edited by: van der Veer, R. and Valsiner, J. 338–354. Oxford, UK: Blackwell.

Simposio G "*Arte(s), Cultura e Identidad(es)*"

Palabras, imágenes y experiencia estética. El rol de la multimodalidad en Educación Superior.

Juan-Daniel Ramírez, Beatriz Figueroa y Mariana Aillon
Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Concepción

Antes de que internet creara las condiciones óptimas para producir narrativas en forma multimodal, en la que las imágenes y los textos se complementan mutuamente, esta combinación ya se producía en el ámbito del fotoperiodismo y la literatura (Sebald, 2006, 2008). Desde hace varias décadas la antropología visual venía utilizando la fotografía y las imágenes como documento de investigación (Collier & Collier, 1986). Si bien el género en el campo literario y el método de análisis e interpretación en las ciencias sociales ya estaban creados, su proyección en el terreno educativo se encuentra aún por desarrollar.

¿Qué posibilidades ofrece el doble juego de la representación holística de las imágenes y su despliegue en la representación secuencial y analítica del lenguaje? La experiencia de seis años de creación de textos multimodales como actividad educativa avalan el interés por defender un tipo de práctica centrada en el juego combinado de imágenes y palabras.

La actividad en sí misma se enmarca en la alfabetización múltiple (multiliteracies) o multimodal (Davies, 2007; Duncum, 2004; 2012; Kress, 2005; Leuer, 2012; The New London Group, 1996),

pues, toda producción, la del profesor que ilustra la explicación de un tema o la del estudiante que realiza una determinada tarea, es resultado de la multimodalidad.

Las tareas a realizar en clase por los estudiantes de ciencias sociales son de dos tipos: producción y selección. En el primer caso, los relatos se componen de fotografías tomadas por los alumnos de Arte y Sociedad (A&S –Ramírez, Hernández-León y Marcos-Macarro, 2015; Ramírez, Hernández-León y Marcos-Macarro, 2016) y expuestas en la red social Flickr y, desde el presente curso, en Imaginación conectiva (Google+). Estas fotografías se complementan con descripciones y desarrollos narrativos a pie de imagen o en el encabezamiento (según la red en que se opera) y los comentarios que los estudiantes se hacen entre sí. En el segundo caso se seleccionan imágenes tomadas de museos virtuales que se obtienen en Google Art & Culture (pinturas, fotografías, esculturas, graffiti, etc.) y otros, las cuales sirven de inspiración para escribir el texto mediante la interpretación del material seleccionado.

A través de este doble ejercicio de imaginería y textualidad se consiguen varios objetivos de interés para la formación del científico social:

Aprender a observar y describir la realidad cotidiana en forma multimodal (imagen + texto). Entrenar las capacidades perceptivas de los estudiantes con el fin de lograr una interacción sensible con el entorno, al modo en que lo entienden los teóricos de la percepción y el paisaje (Gibson, 1979; Ingold, 2000).

A partir de las observaciones registradas, generar motivos para escribir (Burke, 1945), a partir del análisis de las imágenes producidas o selecciones.

Generar una experiencia relevante de aprendizaje (Valdes, Coll & Falsafi, 2016) que presente, además, otros rasgos complementarios: que sea una experiencia sensible y empática del “mundo de la vida” y, además, que conlleve algún tipo de emoción o sentimiento estético (del Río, 2004; Dewey, 1934; Vuyk, K., 2010; Vygotsky, 1925).

El blues como “viaje imaginario”: hibridación, sentido y prolepsis en la narración autobiográfica de músicos de blues españoles

Marcos José Bernal y Jorge Castro
Universidad Nacional de Educación a Distancia

En la presente comunicación proponemos una reflexión en torno al concepto de “viaje” entendido como una construcción simbólica capaz de incidir, como suponía el filósofo y psicólogo francés Philippe Malrieu (1971), en nuestra capacidad agencial para abrir posibilidades de la experiencia y afirmarnos como “lugares de posibilidad”.

Tal reflexión se inspira y fundamenta más en particular en un trabajo empírico, actualmente en proceso, basado en el análisis discursivo de narraciones autobiográficas. En él hemos explorado mediante entrevistas personales el proceso de construcción identitaria de músicos españoles, nacidos y criados en nuestro país en las últimas décadas de la dictadura franquista y en los años iniciales de la nueva etapa democrática. Son sujetos que, dentro de cierta orientación o actividad vital y cultural hibridada, asimilan e incorporan la música blues en sus prácticas y experiencias musicales. Nuestro estudio recurre a testimonios y explicaciones de estos músicos a propósito de su encuentro singular con los artefactos materiales y simbólicos característicos del ámbito del blues. En esta exposición analizaremos específicamente las funciones significadoras del concepto “viaje”.

Evidentemente, en la tradición del blues late siempre una poiesis del viaje. En la queja o en el júbilo de estas canciones se esconde frecuentemente una invitación al tránsito hacia algo (Muñoz Molina, 1994). Los cruces de caminos, los ríos o los trenes actúan como símbolos tanto del viaje verdadero como del soñado. Los traqueteos del ferrocarril o las caminatas

interminables de un blues sugieren siempre la idea de un desplazamiento continuo. Sin embargo, lo que nos interesa aquí no se agota en la función que estas letras o estructuras musicales puedan cumplir en las narraciones de nuestros sujetos. De manera más amplia, nos preocupa el proceso genérico, personal e histórico-cultural, por el que un músico nacido en España termina moviéndose, orientándose o encontrándose con el blues. En la mayoría de las ocasiones tal circunstancia no ha exigido, al menos en origen, un desplazamiento físico del oyente-viajero a otras latitudes. En este sentido, nuestro objeto de estudio compete sobre todo a la idea de “viaje imaginario”: nos interesa analizar aquellos referentes o contenidos de las narraciones que, de alguna manera, recurren de forma implícita o explícita a la metáfora del viaje a la hora de traducir la experiencia vital; sin que ello suponga perder de vista, claro está, las vías implícitas o explícitas por las que aquella metáfora termina convergiendo con los referentes y significados “móviles” manejados de forma habitual en el propio género.

Nuestra propuesta teórica parte de la línea de trabajo señalada por Ernest E. Boesch en su clásico trabajo *El Sonido del Violín* (Boesch, 1993) donde cobra una importancia central la relación específica que un músico profesional establece con su instrumento. Para Boesch, las búsquedas y los horizontes técnicos que el músico afronta, aquellos que inciden en el propósito específico de ir perfeccionando o controlando un determinado sonido, pueden acabar entretejiéndose con las búsquedas y los horizontes vitales, es decir, con la intención más general de encontrarle un sentido a la propia existencia. La música se torna entonces un vehículo de comprensión y articulación de la experiencia.

En el caso de nuestros sujetos, nos acercaremos a la manera en que el blues es capaz de proponerles no sólo un sonido o una técnica sino también formas de sentir, narrativas, guiños o, incluso, filosofías y maneras de pensar y organizar la vida. A partir de ese “otro” lejano y extraño que es el blues, entendido como un género o forma musical en principio ajena o remota -en términos geográficos e, incluso, cronológicos- respecto del marco cultural en el que estos músicos habrán de proyectar su pasión estética, se termina construyendo un referente cercano y familiar; un ámbito de adscripción identitaria en el que nuestros sujetos se ven ya reflejados como músicos y como personas. En el “viaje” que se inicia hasta experimentar esta familiaridad o intimidad con el blues, el sujeto desestabiliza lo propio y lo ajeno, lo cercano y lo lejano, y debe leerse, pensarse, escribirse o explicarse a sí mismo a través de la alteridad representada, en origen, por el blues.

La continua oscilación entre la “lejana cercanía” y la “cercana lejanía” propuesta por el “viaje imaginario” del que nos ocupamos en esta contribución no representa para nuestros sujetos un simple ejercicio trivial o irresponsable de la imaginación. En primer lugar, porque la herencia del blues en la que nuestros músicos se mueven, y que adoptan como propia, no es experimentada como una mera recreación lúdica o sinsentido del pasado.

Como veremos, dicho pasado se hace presente en las narraciones como una proyección hacia el horizonte, hacia el futuro. La metáfora del viaje nos pone en contacto con la manera en que la música es capaz de “invadir” genéricamente una biografía, abriendo, transformando y poniendo en movimiento planes o “prolepsis” (Cole, 1999) que construyen o reconstruyen el sentido personal y cultural de la vida. Pero, además, en segundo lugar, la experiencia de nuestros sujetos pone de relieve la necesidad de reevaluar los derechos y los deberes del arte en general, y de la música en particular, lo que supone una refutación radical de la concepción del arte como adorno o artificio.

Para autores como Vygotsky (2007), el arte representaba “el medio de establecer el equilibrio entre el hombre y el mundo en los momentos más críticos y responsables de la vida” (p. 358). La responsabilidad social inherente al arte es también, por tanto, una responsabilidad hacia nosotros mismos. En definitiva, como advertía el propio Vygotsky, la imaginación es como el fuego: sus posibilidades constructivas son deslumbrantes si lo entendemos como un magnífico servidor; su capacidad destructiva puede ser infinita si lo servimos como a un amo (del Río y Fuertes, 2004).

Palabras clave: imaginación, prolepsis, blues, narración autobiográfica, identidad personal.

Referencias

- Boesch, E. E. (1993). The Sound of the Violin. The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Conition, 15(1), 6-16
- Cole, M. (1999). Psicología cultural. Madrid: Morata.
- Del Río, P. y Fuentes, M. (2004). ¡Cámara! ¡Acción! Un análisis de la confrontación de la tipología industrial y la tipología dramática en el proceso de construcción de la realidad por el cine. Cultura y Educación, 16(1-2), 203-222
- Malrieu, P. (1971). La construcción de lo imaginario. Madrid: Guadarrama
- Muñoz Molina, A. (1994, 21 de septiembre). Río arriba en el blues. El País. Recuperado en http://elpais.com/diario/1994/09/21/cultura/780098412_850215.html
- Vygotsky, L. S. (2007). La tragedia de Hamlet y Psicología del Arte. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Recuperación de personas con trastorno mental grave y prácticas creativas: La experiencia del Centro Andaluz de Arte Contemporáneo

Javier Saavedra, Samuel Arias, Lara Murvartian, Blanca Galván, María Luisa Galván y Natividad Vallecillo
Universidad de Sevilla

La irrupción del modelo de la recuperación en el ámbito de la salud mental ha promovido la búsqueda de intervenciones alternativas para las personas con trastornos mentales graves (TMG) alejadas de los tratamientos ortodoxos propios de contextos clínicos. La necesidad de nuevas intervenciones se fundamenta en tres aspectos del concepto de recuperación que han sido tradicionalmente marginados (Sheperd, Boardman & Slade, 2008).

Primero, la necesidad de las personas con TMG de reconstruir su identidad, de lograr un relato de sí mismos aceptable y con sentido, más allá de la existencia o no de síntomas. Segundo, el control sobre la propia vida. Desde luego, sobre los síntomas y la enfermedad, pero también sobre otros aspectos vitales, como el empleo, la vivienda o las relaciones personales. Y, por último, en consecuencia, la normalización del día a día de la vida de estas personas que en muchas ocasiones se ven reducidos a un peregrinar entre distintos ámbitos clínicos. En resumen, el viaje de la recuperación es personal e intransferible e implica trascender lo psicopatológico para abordar otras variables como el bienestar psicológico, la construcción de significados, la inclusión social y los derechos sociales como ciudadanos.

En el presente trabajo se evalúa el impacto en la identidad, la salud psicológica, la inclusión social de personas con TMG de la participación en un taller creativo celebrado en el Centro de Arte Contemporáneo de Sevilla.

Método

Utilizamos un diseño mixto cuantitativo-cualitativo. Primero, aplicamos dos instrumentos psicométricos en un diseño pre-post. Se aplicaron dos cuestionarios, la versión española del Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWBS) y el Social Inclusion Questionnaire de Secker, antes de la primera sesión de los talleres creativos en cada uno de los grupos de usuarios y seis semanas después al finalizar los mismos. Por lo tanto, nos encontramos con un diseño intrasujetos pre-test, post-test, en la que las variables dependientes en cada fase serían las puntuaciones de los cuestionarios.

Los participantes en la investigación de los cuáles dispusimos datos en el pre-test y post-test fueron 31. Todos los usuarios estaban diagnosticados por los servicios sanitarios con un TMG, compatible con los criterios internacionales para los TMG, diagnóstico esencialmente de

esquizofrenia, en menor grado trastorno bipolar o trastorno de personalidad límite, pero siempre con el criterio añadido de duración prolongada y un alto grado de disfuncionalidad. Los usuarios provenían de diferentes centros sanitarios y sociales: comunidades terapéuticas, hospitales, unidades de rehabilitación, casas hogares y asociaciones de familiares. La edad media de los participantes fue de 44.78 años con una desviación típica de 11.42. Diez fueron mujeres y 21 hombres. El 37.5% de los participantes no disfrutaba de estudios o sólo estudios primarios. El 15.6% disponía de estudios obligatorios de secundaria, el 37.5% de estudios de secundaria no obligatorios y sólo el 9.4% de estudios universitarios.

También exploramos los procesos creativos y el efecto de la participación en los talleres en personas sin TMG mediante metodología cualitativa. Utilizamos entrevistas semiestructuradas de carácter narrativo para analizar los significados atribuidos a estas prácticas por usuarios con TMG y profesionales. Especialmente, prestaremos atención a la transformación de la imagen asociada a las personas con TMG tras la participación conjunta en los talleres. En concreto se entrevistó a 19 personas, 11 usuarios de diferentes grupos y 7 profesionales, seis monitores que acompañaban a los usuarios, la mediadora artística y un psicólogo clínico.

Además, tres estudiantes de psicología de grado y uno de postgrado (uno en cada uno de los cuatro grupos de usuarios) se integraron y participaron en los seminarios, Se les instruyó para que llevaran un diario sobre su experiencia. Finalmente, una vez terminados los talleres y transcritas las entrevistas se celebró un GD en el que participaron los cuatro observadores, el investigador principal y una co-moderadora.

Resultados

Los datos analizados mediante una ANOVA de medidas repetidas mostraron que en el posttest se incrementaba el bienestar psicológico y mejoraban las relaciones sociales significativamente con un tamaño de efecto pequeño. La aceptación social, también un factor del cuestionario de Inclusión Social, aumentaba en el post-test con un tamaño de efecto muy grande. Los participantes que habían participado en talleres de años anteriores disfrutaban de mejores relaciones sociales que los principiantes, aunque en éstos no se observaba mejoría en el post-test.

En el análisis cualitativo de las entrevistas se hallaron cinco categorías esenciales: Proceso de aprendizaje, conexión social, bienestar psicosocial, cambio institucional y recuperación mutua. La mayoría de los usuarios reconocen una mejora de su bienestar psicológico debido a su participación en los talleres creativos. Esta mejoría es descrita en relación con una bajada del estrés, una mayor capacidad para relajarse o para evadirse de sus problemas. La actividad creativa que hemos descrito posibilita que las personas con TMG participen en prácticas sociales diversas y muy alejadas de los ámbitos clínicos y ayuda a que aumenten la cantidad y calidad de sus contactos sociales.

Conclusiones

Debido al impacto positivo en la recuperación de las actividades creativas, su bajo coste económico, y sus casi inexistentes efectos secundarios, consideramos que existe evidencia suficiente para recomendar la organización de actividades creativas en contextos no-clínicos, un museo puede ser un ejemplo, y si es posible con la participación conjunta de personas con y sin trastornos mentales.

Palabras claves: Prácticas creativas, arte, trastorno mental grave, identidad, recuperación.

Referencias

Saavedra-Macías, J., Arias-Sánchez, S., de la Cruz, E., Galán, M.L., Galván, B., Murvartian, L., and Vallecillo. N. (2016). La recuperación mutua en personas con trastornos psicológicos o diversidad funcional a través de la práctica creativa [Mutual recovery in people with psychological disorders or functional diversity through creative practice]. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28, 339-354

Saavedra, J., Pérez, E., Crawford, P., y Arias, S. (2017). Recovery and creative practices in people with severe mental illness: evaluating well-being and social inclusion. *Disability and Rehabilitation*. doi: 10.1080/09638288.2017.1278797

Saavedra, J., Arias, S., Pérez, E., Crawford, P. (2017) Impact of creative workshops for people with severe mental illness: Art as a means of recovery, manuscript not published submitted to *Arts and health*.