

# **Aprendiendo a comportarse: normas y evaluación en la interacción en el aula.**

Esther Alcalá Recuerda

Madrid, 2006

Tesis doctoral dirigida por la Dra. Luisa Martín Rojo



Departamento de Lingüística, Lenguas Modernas, Lógica y Filosofía  
de la Ciencia, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada.  
Facultad de Filosofía y Letras  
**Universidad Autónoma de Madrid**

# **Aprendiendo a comportarse: normas y evaluación en la interacción en el aula.**

Esther Alcalá Recuerda

Madrid, 2006

Tesis doctoral dirigida por la Dra. Luisa Martín Rojo

*“Je fais ça pour nous, et pas contre toi”.*

*A Ismael y a Aitana Long, porque cada uno con su diferencia están contribuyendo a la cohesión de una sociedad diversa y multilingüe, y porque la elaboración de esta tesis les ha robado el tiempo y la dedicación que merecen de sus madres. Gracias a las personas que han colaborado para que sigan siendo felices.*

*A Adil y a mis padres, por su apoyo incondicional y constante. Gracias por la energía y la serenidad.*

*A Luisa, por apostar también por una sociedad más justa y porque sin su esfuerzo, tiempo e iluminación esta tesis no habría salido a la luz. Gracias por creer en mí.*

*A la flor temprana de febrero  
Al cálido abrazo del sol de primavera  
A la belleza de una sonrisa  
A la última estrella*

## **Capítulo 1. Introducción - 8**

### **Preámbulo - 9**

#### **1. Introducción – 10**

## **Capítulo 2. Contexto – 15**

### **2.I. Definiendo contexto - 16**

### **2.II. Inmigración, educación y atención a la diversidad - 21**

La representación social de los inmigrantes – 22. La educación y sus retos: legislación y aplicaciones – 24. Recursos de atención a la diversidad en la Comunidad de Madrid – 28. Incidencia de la teoría del déficit – 32. Un primer acercamiento a las prácticas educativas – 36. La vida cotidiana en los institutos – 39.

### **2.III. Red contextual de datos: corpus del IES Planetas - 43**

## **Capítulo 3. La experiencia etnográfica: nuestro enfoque - 49**

El método etnográfico – 50. Objetivos de la sociolingüística etnográfica – 51. Una concepción de la lengua – 51. Relación entre uso lingüístico y práctica social – 52. Un enfoque crítico – 52. Una perspectiva interaccional – 53. La actividad interaccional como unidad de análisis – 53. Intersubjetividad – 54. Narración experiencial – 55. Marco de análisis – 56. Comunidad de práctica – 57. Estudio del comportamiento interaccional – 59. Competencia comunicativa – 59. Rutinas y patrones interaccionales – 60. En busca del buen comportamiento en clase y del estudiante ideal – 61. Expectativas e ideologías socio-educativas – 61. Problematicar lo naturalizado – 63. Técnicas de elicitación y recogida de datos – 64. El proceso de transcripción: fases y retos – 66. Red contextual de datos – 70. Objetivo de este estudio – 73.

## **Capítulo 4. Etnografía de la comunicación en el aula: IES Planetas, 2ºB - 75**

Primeros contactos – 77. Recorriendo el instituto – 79. La organización del IES Planetas en función de su diversidad cultural – 81. Otras actuaciones relacionadas con la diversidad cultural – 82. Formación estratégica del curso 2ºB – 83. Origen nacional de los estudiantes – 86. Móstoles y sus habitantes – 88. Los estudiantes: algunos datos estadísticos – 89. Las lenguas de los estudiantes del centro – 90. El profesorado del IES Planetas – 91. Varios maestros de 2ºB – 93. Actividades en el aula – 95. Formas de participación: aprendiendo a comportarse en clase – 98. Aprendizaje en dos viajes paralelos – 106.

## **Capítulo 5. Un modelo de análisis interaccional – 108**

### **5.I. Definiendo los marcos -109**

Interacción situada e indexicalidad – 109. Marco de interpretación o *frame* – 109. Marco de participación comunicativa o *participation framework* – 114.

(1) Posicionamientos – 114. (2) Status de participación y personas discursivas – 115. (3) Hablante, oyente... participantes – 116.

### **5.II. Un modelo de análisis - 118**

Dimensiones de la interacción como práctica social – 118. La norma y la evaluación en el ámbito escolar – 123. Un método de análisis del marco interaccional – 126. Unidades del análisis interaccional de la participación – 128.

## **Capítulo 6. La construcción interaccional de las normas y evaluaciones escolares – 133**

### **6.I. Norma-trasgresión-evaluación: estudio de un proceso en la interacción - 135**

Estudio de la participación -140. Normas – 144. Evaluaciones – 150. Trasgresiones y olvidos – 151.

## **6.II. Procesos de categorización - 158**

La construcción interaccional del buen comportamiento en clase – 158. La construcción de las categorías de competente e incompetente – 160.

## **Capítulo 7. Digresiones y trasgresiones en la actividad educativa – 163**

### **7.I. Normas y evaluaciones: análisis de las colecciones - 164**

Colección de comienzos y fines – 165. Colección de trasgresiones y olvidos – 177. Colección de evaluaciones de los docentes – 188.

### **7.II. A modo de conclusión: orden interaccional y orden institucional - 195**

El conocimiento de las normas – 195. Modelos de estudiantes según su posicionamiento hacia la norma – 196. Imbricación de la práctica educativa y de la práctica interaccional – 199.

## **Capítulo 8. Triangulación, conclusiones y propuestas – 202**

### **8.I. La práctica interaccional - 205**

### **8.II. La práctica pedagógica - 215**

### **8.III. La práctica institucional - 221**

### **8. IV. La práctica investigadora - 228**

## **Bibliografía - 232**

Bibliografía – 232. Referencias de documentación legislativa – 243. Documentación complementaria consultada – 245

## **Anexos - 246**

### **Anexo I. Formulario de autorización - 247**

### **Anexo II. Criterios de transcripción - 248**

### **Anexo III. Muestra del corpus - 249**

## **Capítulo 1. Introducción**



## ***Preámbulo***

Formo parte de una generación que ha tenido la posibilidad de viajar al extranjero, a pesar de no pertenecer a las clases más favorecidas, y de descubrir que las comunicaciones podían llegar a transformar nuestra manera de relacionarnos con los otros, a través de internet y las nuevas tecnologías de la información. Esta generación ha empezado, de forma más extendida, a observar su entorno de otra manera, a vivir en un mundo más interconectado e interdependiente. Esta apertura a otras formas de hacer y de decir me proporcionó el campo de siembra necesario para cultivar un espíritu crítico, que asumió progresivamente las formas propias como arbitrarias y empezó a buscar un sentido a las del resto. Pero este quehacer crítico también me enseñó a observar las desigualdades y las relaciones de dominación que se establecían en prácticamente todas las situaciones que iba encontrando.

Gracias a mi formación como sociolingüista y mediadora social e intercultural, de una parte, y a una serie de experiencias personales y profesionales, de otra, he llegado a centrar mi interés en la diversidad lingüística, la comunicación intercultural, las migraciones y las relaciones intercomunitarias. Además, durante mi experiencia como mediadora me acerqué al ámbito de la educación con una perspectiva diferente. Esta institución, por lo general poco ágil para los cambios, estaba sufriendo una serie de transformaciones que nunca más la permitirían ser la misma: empezaba a reconocer y a abrirse a las diferencias y a encerrar dentro de sus centros aulas multiculturales y multilingües, aunque a veces silenciosamente.

Este trabajo gira en torno a estas preocupaciones.

## **1. Introducción**

Las primeras palabras de una tesis son importantes en la medida en que construyen la definición de todo el trabajo realizado. Definir es, además, intentar darle una forma a un fondo a través de palabras organizadas en estructuras secuenciales. Las que se escojan de todo el repertorio posible guiarán no sólo el proceso de producción que estoy elaborando; sino también el de interpretación de cada lector, puesto que ambos están íntimamente ligados e imbricados. A menudo es una ardua labor resumir en varias páginas lo que hemos estado construyendo y generando durante años; más difícil aún saber si la forma elegida será la apropiada para estructurar la co-producción de significado conjunto entre quien escribe y quien lee. Sin embargo, es el momento de realizar esta tarea.

La realidad en la que vamos a adentrarnos a lo largo de las siguientes páginas refleja el devenir de un grupo de 2º de Educación Secundaria Obligatoria, concretamente de 2ºB. La actividad objeto de este estudio se sitúa en un aula que pertenece a un centro educativo ubicado en Móstoles (Madrid). Esta clase, en sus distintas agrupaciones, ha resultado de interés para la investigadora por varios motivos: porque era el más multicultural de todo el instituto, porque parte de sus estudiantes –la mayoría de origen extranjero- además se consideraba alumnado con necesidades de compensación educativa, y porque la propia conformación de la clase fue resultado de una agrupación por rendimiento que se realizó durante aquel curso y el curso anterior.

Una vez acotada la comunidad de práctica, decidimos, entonces, planificar qué método sería el más apropiado, qué tipo de datos tendríamos que recoger para el análisis, qué preguntas iban a guiar nuestra investigación a partir de entonces, qué tipo de análisis debíamos realizar, si sería conveniente realizar la devolución de los

datos analizados y en qué medida podríamos intervenir en un contexto en el que íbamos a implicarnos como investigadores y participantes.

La línea de trabajo en la que nos enmarcamos recoge distintas perspectivas, enfoques y métodos y trata de conciliarlos en las distintas fases de la investigación, para enriquecernos de su complementariedad y complejidad. Estas corrientes teórico-metodológicas son, principalmente, la sociolingüística etnográfica crítica y el análisis de la interacción. Ambas tienen un aspecto en común: recogen y analizan datos reales y situados; interacciones *localizadas*, tomadas en una situación social e histórica particular y única, y dentro de la unidad ecológica de acción a la que pertenecen. Esta localización implica que las interacciones estudiadas se insertan en un contexto físico y simbólico (discursivo e ideológico) que tratamos de acotar en el capítulo 2 de este trabajo.

El estudio del comportamiento interaccional que se da entre personas que comparten un mismo espacio y se disponen a involucrarse en una misma actividad, sólo se puede registrar a partir de un método cualitativo, el etnográfico. No obstante hay muchos tipos de etnografía. La que escogimos se caracteriza, brevemente, por ser (1) una etnografía de la comunicación en el aula, puesto que estudia la interacción en el ámbito escolar; (2) multimodal, porque tiene en cuenta cómo en la comunicación se articulan datos que circulan por distintos canales (visuales y sonoros, además de los verbales), que se entrelazan y complementan, conformando un todo; y (3) crítica, esto es, reflexiva y problematizadora. Todas estas características y el resto de las que conforman el enfoque etnográfico adoptado se describen en el capítulo 3.

El producto recogido configura un entramado de relaciones concretas entre estos participantes, incluido el observador, que también es –aunque a veces se oculte– participante interaccional. Si, además, el espacio compartido es el campo donde se ejerce una actividad institucional, como lo es la actividad pedagógica en la escuela, ese entramado de relaciones instaaura unas rutinas de actividad y un orden socio-institucional determinado, que se ve reflejado y se genera en la interacción. La

descripción etnográfica del centro y del grupo, por un lado, y el estudio de las rutinas interaccionales y escolares, por otro, se recogen en el capítulo 4.

Tras la experiencia etnográfica, nos planteamos, por ejemplo, cuestiones como las siguientes: ¿Cuáles son las normas que regulan las rutinas y el comportamiento en clase? ¿Se hacen explícitas o quedan implícitas? ¿Qué se valora como comportamiento apropiado dentro del aula? ¿Quiénes son buenos estudiantes según los profesores? Esta idea de buen estudiante, ¿está relacionada con el cumplimiento de las normas de comportamiento escolar e interaccional? Si es así, ¿qué incidencia tiene sobre el futuro académico y social de los estudiantes conocer dichas normas y actuar según los profesores consideran que es un buen comportamiento? ¿Qué incidencia tendrá, por el contrario, el hecho de no cumplir las normas en la trayectoria socio-académica de los estudiantes?

Comprendimos que las preguntas que nos hacíamos estaban relacionadas con distintos tipos de datos: interacciones dentro del aula, notas y observaciones de campo, entrevistas sobre las prácticas interaccionales y educativas, estadísticas y resultados académicos, etc. Por tanto, las unidades de análisis también tuvieron que dinamizarse y adaptarse según los objetivos analíticos de cada fase del proceso.

Si nuestro interés se centraba en descubrir cómo se constituían las rutinas de actividad y el orden socio-institucional por medio de las interacciones cotidianas que se generaban en el ámbito educativo, no nos podíamos ceñir al estudio de la intervención del profesor en las clases, por ejemplo. Nuestra unidad de análisis tenía que ampliarse al despliegue secuencial de todas las intervenciones, relacionadas o no con el tema central de la clase, que se daban en el aula y, si era posible, a lo largo de distintos momentos del curso escolar. Con el mismo objetivo, además de las intervenciones verbales, decidimos considerar la dimensión multimodal como fuente de datos para una mejor comprensión del fenómeno: las observaciones recogidas, los datos visuales y sonoros filmados, el empleo de materiales y otros objetos dentro del aula y durante la clase, etc.

Todo ello conformó el corpus básico de este trabajo y el marco de interpretación para la analista. Junto a ello, la grabación de entrevistas, la recogida de documentación del centro (estadísticas, memorias, programación anual, proyecto educativo) y el estudio del aparato legislativo, entre otros, nos permitieron una investigación paralela de la incidencia que tienen otros discursos (como el político-legislativo, el mediático o el socio-escolar) en la actividad en el aula. Esta red contextual de datos contribuyó a proporcionarnos un marco unitario de interpretación, una compleja unidad ecológica de acción (capítulo 5).

Después, el análisis de la participación dentro del aula, realizado en los capítulos 6 y 7, necesitaba entrar en el detalle y por eso empleó algunas de las técnicas del análisis de la interacción. Tomamos la decisión de centrarnos en un complejo entramado de fenómenos interaccionales en torno a la norma, la trasgresión y la evaluación. Dentro de este entramado figuran: la configuración secuencial de turnos de palabra, la co-construcción del marco interaccional, los actos comunicativos y su desarrollo e interpretación dentro de la secuencia, los posicionamientos con respecto a normas y evaluaciones, el status de participación de cada participante, las representaciones sociales y los procesos de categorización resultantes.

Con el fin de poder comparar entre los datos interaccionales de todo el corpus recogido en el instituto estudiado, en el capítulo 7 escogimos estudiar el eje norma-trasgresión-evaluación dentro de la acción educativa en profundidad. Así, elaboramos tres colecciones de secuencias, todas relacionadas con las normas interaccionales y escolares: (1) una colección donde se enmarca la práctica educativa a través de las secuencias de los comienzos y los fines de las clases; (2) otra que recoge trasgresiones y olvidos tratados como incumplimientos de las normas escolares e interaccionales; y (3) una última que muestra distintos tipos de evaluaciones de los docentes.

Tanto el análisis etnográfico como la perspectiva interaccional contribuyeron a construir las respuestas que fuimos encontrando. Ha sido una tarea ardua, pero

necesaria para completar el camino entre los datos lingüísticos y su entorno social y para responder a las preguntas de nuestra investigación.

De este modo, en el capítulo 8, una vez estudiadas las formas de interacción en el aula, en distintas materias y con profesores diferentes, pudimos observar cómo los procesos de categorización -y las representaciones socioeducativas que de ellos surgían- se engranaban en un orden social determinado que, a su vez, producía cierta incidencia en las maneras de participar del grupo (estudiantes y profesores) o comunidad de práctica. El hecho de realizar este análisis en una clase conformada como agrupación por bajo rendimiento, dentro de un modelo educativo que busca compensar las carencias de los estudiantes, nos permitió evaluar el funcionamiento y desarrollo de dicho procedimiento de agrupación y seguir la trayectoria tanto del grupo, como de sus miembros un año después. Por medio de esta triangulación de datos, alcanzamos el aspecto más social de las tres dimensiones estudiadas en la comunicación en el aula multicultural (dimensión interaccional, dimensión psico-relacional y dimensión social). Ya para acabar, como consideramos que estos estudios no tendrían sentido si no fuesen de utilidad para los sujetos de estudio, concluimos nuestro análisis realizando una serie de propuestas de cambio y mejora de las prácticas interaccionales, educativas e institucionales, presentándolas como desarrollos posibles de esta investigación.

## **Capítulo 2. Contexto**

### **2.I. Definiendo contexto**

### **2.II. Inmigración, educación y atención a la diversidad**

La representación social de los inmigrantes

La educación y sus retos: legislación y aplicaciones

Recursos de atención a la diversidad en la Comunidad de Madrid

Incidencia de la teoría del déficit

Un primer acercamiento a las prácticas educativas

La vida cotidiana en los institutos

### **2.III. Red contextual de datos: corpus del IES Planetas**

## 2. Contexto

Intertextuality implies the 'insertion of history (society) into a text and of this text into history (Kristeva 1986a:36). By the 'insertion of history in a text' she means that the text absorbs and is built out of texts from the past (...). By 'the insertion of the text into history', she means that the text responds to, reaccentuates, and rework past texts from the past...<sup>1</sup>

Fairclough 1992:102

### 2. 1. Definiendo contexto

Partiendo de la asunción interaccional de que el contexto –al igual que un marco teórico determinado- no es una entidad aislable que pueda existir separada de las prácticas sociales que estudiamos –incluida la práctica social del estudio mismo-, sí considero que es imprescindible dar cabida en este apartado a ciertos elementos definitorios que nos ayuden a enmarcar todo el trabajo realizado en esta investigación, entre los cuales, precisamente, las nociones de contexto y de interdiscursividad sobre las cuales trabajo.

Las tradiciones de la sociología, la antropología lingüística y la sociolingüística que aportan un enfoque etnográfico de la praxis o una perspectiva interaccional al estudio de las prácticas lingüísticas han contribuido de manera crucial al concepto de contexto como constructo interaccional que, sin existir *a priori*, es evocado o co-creado por los participantes cuando realizan una actividad y que va siendo evocado, va emergiendo y transformándose a lo largo de las secuencias interaccionales en las que se reifica cada actividad social.

---

<sup>1</sup> Muchas de las citas tomadas de referencias bibliográficas en otras lenguas no están traducidas al castellano. Esta es una posición teórica que tomamos, puesto que muestra cómo el uso de distintas variedades lingüísticas puede convivir, al igual que conviven en el empleo oral que hace la gente de ellas. Se podría decir que es una apuesta por la diversidad lingüística, dentro de la competencia lectora que tiene la autora.



Esta noción de contexto es compartida por distintas corrientes analíticas, como el análisis de las “contextualization cues” (claves o índices contextuales) y de la inferencia conversacional (Gumperz 1926 y 1992, Goodwin y Duranti 1992), el “frame analysis” o análisis de marcos interaccionales de participación (Goffman 1974, Duranti 2000, Telles Ribeiro & Hoyle 2000) o la etnometodología, el análisis de la conversación y la lingüística interaccional (Garfinkel 1972, Sacks, Schegloff & Jefferson 1974, Mondada 2001, Mondada 2004 o Mondada 2005).

Gumperz (1992), haciendo especial hincapié en el estudio de los malentendidos conversacionales, ha mostrado que existen formas de limitar la comprensión de lo dicho, a través de ciertos índices contextuales. Éstos son elementos lingüísticos y paralingüísticos que evocan algunas claves del contexto en los que se va enmarcando verbal o discursivamente una práctica social determinada. Como indican Goodwin y Duranti (1992:2), este tipo de análisis ha demostrado “how human beings employ language to build the social and cultural worlds that they inhabit”. No obstante, otros investigadores (Bateson 1972, Carspecken 1996) han dado cuenta de que no es sólo el empleo del lenguaje lo que construye los mundos y actividades de los participantes, sino también de otra serie de rasgos comunicativos no verbales o paraverbales, del uso que hacen de los elementos materiales que les rodean físicamente a la hora de la actividad, de la evocación de otros intercambios previos que hayan experimentado con los mismos u otros interlocutores y en distintas o similares condiciones, además de una serie infinita de factores. Todo ello es lo que podría aportar las claves para interpretar o reconstruir el sentido de la interacción en curso. Pero no todos estos aspectos potencialmente relevantes son puramente contexto hasta que los participantes no los señalan y los tratan como tal.

Context does not reside in the physical setting or in the enduring characteristics or relationships of participants. Rather, interactants help create the very context in which they act; they “dynamically reshape the context that provides organization for their actions within the interaction itself

Goodwin & Duranti 1992:5

Debido a motivos analíticos o metodológicos, se ha establecido a menudo la distinción explicativa entre contexto y “focal event”, o lo que podríamos llamar *acontecimiento central* de nuestro estudio (Goffman 1974, Goodwin y Duranti 1992). Teniendo en cuenta la perspectiva que estamos tomando, no obstante, resulta de interés resaltar que esta diferencia es puramente formal o analítica, puesto que dicho acontecimiento central no existiría de la manera que existe si no fuese por la evocación a los elementos contextuales que forman parte intrínseca de él. De igual manera, el contexto no existiría de forma aislada si no fuese evocado a lo largo de las secuencias de dicho acontecimiento interaccional. Es cierto que podría existir; sin embargo, dichos elementos contextuales nos resultarían infinitos y no conoceríamos su relevancia (Schegloff 1992b, en Duranti 2000) para la interpretación y comprensión puntual y concreta del *focal event*.

Tampoco son estos elementos u otros pertinentes si, desde la perspectiva de los propios participantes, no resultan relevantes en la acción o actividad que estamos estudiando y que queremos comprender como analistas (véase la metáfora del hombre ciego de Bateson 1972), porque “what a participant treats as relevant context is shaped by the specific activities being performed at the moment” (Goodwin & Duranti 1992:4).

La tradición etnometodológica coincide en que el contexto como entidad abstracta o aislada no existe *a priori*, sino que ciertos factores que llamaríamos externos (tales como los valores, las normas, las representaciones sociales del otro o de uno mismo, las expectativas de cómo se ha de actuar en una situación comunicativa determinada, etc.) se van reproduciendo o transformando a lo largo de la interacción (Mondada 2005:21-22). Y lo hacen según van aconteciendo las distintas actividades en las que las personas se embarcan y según los participantes se van orientando hacia ellas y hacia lo que consideran su contexto. Es más, algunos

analistas de la conversación creen que el hecho de saber lo que es contexto y cuándo se hace referencia a él forma parte de la competencia comunicativa de las personas:

As Erickson & Shultz (1981:147) say, "the capacity to assess when a context is as well as what it is" is an essential part of social and communicative competence. Interactants must signal and recognize transition points in activities in order to produce behaviour appropriate to each stage

Telles Ribeiro & Hoyle 2000:5

En este sentido, la actividad que estoy desarrollando en estos momentos es la redacción de una tesis sobre la investigación y el análisis que he realizado de una práctica social concreta. Con el fin de concluirla con este producto textual –siempre inacabado-, he realizado otra actividad, que consistía en un proceso etnográfico en torno al cual gira todo este discurso. En dicho proceso etnográfico desde el primer momento me he considerado una participante más, con la función determinada, eso sí, de analizar e interpretar ciertos rasgos de la práctica social e interaccional del aula.

Ahora bien, como participante entendí que también necesitaba evocar ciertos elementos contextuales –discursivos, ideológicos y socioculturales- para alcanzar la comprensión del funcionamiento de este microsistema social en el que me introduje. Así, en las próximas páginas me propongo construir el contexto que mi visión investigadora ha requerido como relevante, al haberlo construido como tal en la interacción con el resto de los participantes: estudiantes y algunos profesores del curso 2ºB en el IES Planetas, por un lado, y el resto de investigadores que conforman el equipo de trabajo de este proyecto, por otro.

Esta noción de contexto está, de este modo, relacionada íntimamente con la de intertextualidad (especialmente, en el desarrollo de Fairclough 1992). La concepción de *discurso* como una entidad en continua circulación, que se retoma en distintas esferas sociales por los participantes que así lo encuentran oportuno, que se produce y reproduce enriqueciéndose y tomando un nuevo sentido en cada nueva situación de enunciación, nos es, pues, de gran utilidad. Los discursos producidos en las clases y en los centros de enseñanza se insertan en una cadena discursiva, reproducen

discursos previos (ideas comunes), bien para hacerse eco de ellos, bien para cuestionarlos. En los discursos que analizamos se evocan discursos legislativos, cotidianos y académicos, en los que se transmiten ideas comunes, dominantes o marginales. A su vez, estos discursos generan una serie de representaciones sociales que, al tiempo, ponen en circulación ciertas ideologías que se muestran de forma subyacente en los discursos.

Discursos, representaciones e ideologías quedan, desde esta perspectiva, imbricados, y se retroalimentan. El concepto de intertextualidad está en el enfoque de Fairclough estrechamente unido al de hegemonía, al enfatizar el poder generador del discurso y cómo éste puede transformar discursos previos, incluso reestructurar las convenciones previas (géneros y registros), para generar nuevos discursos. Este poder generador se encuentra, sin embargo, limitado por las relaciones de poder. Los discursos que contestan, que ponen en cuestión, no siempre logran hacerse oír, circular, ya que se insertan en el marco de las luchas sociales en el ámbito discursivo.

Yo trato de retomar, en la situación de enunciación que conforma este capítulo, varias tramas o hilos discursivos que proceden por un lado de discursos escritos, como el aparato legislativo de la institución educativa en torno a la diversidad cultural o los resultados de varias investigaciones previas, y por otro de discursos orales, como las interacciones que presencié en el instituto o las conversaciones que he entablado con mi directora de tesis. La función de retomarlas es crear un marco de comprensión e interpretación tanto de la práctica social que analicé como de la práctica también social que estoy realizando al escribir esta tesis. Debido a que la base teórico-metodológica de este trabajo es la etnografía, y a que ésta es tanto el proceso como el producto final de interpretación de los datos, este capítulo consiste en crear un marco de interpretación<sup>2</sup> para la audiencia de este producto final que desconoce el medio y que, por tanto, necesita esta información. Pero estos elementos contextuales nunca

---

<sup>2</sup> Un desarrollo del concepto "marco de interpretación" o *frame* se puede consultar en el capítulo 5 de este trabajo.

estarán completos si no se ven complementados con aquellos que el lector –incluido el resto de los participantes de la experiencia etnográfica- considere relevantes para entender lo que escribo. Así, el proceso de interpretación de significado se engloba en un proceso sin fin de recreaciones y co-creaciones interaccionales en que la palabra – por relativizar algo mi postura claramente logocéntrica- no es más que un elemento entre otros; aunque, por mi formación lingüística, al que más importancia doy en este análisis.

## **2. II. Inmigración, educación y atención a la diversidad**

Recojo en esta sección del capítulo cómo la diversidad está siendo tratada en la actualidad en los discursos sociopolíticos de incorporación de minorías, en los textos legislativos sobre educación y en los discursos de la institución educativa. Este marco conforma el contexto discursivo, ideológico y político en el que se enmarca, para poder llegar a observar desde estas perspectivas la organización y el funcionamiento del instituto de secundaria foco de este estudio con respecto a la diversidad etnolingüística de su alumnado.

A lo largo de las distintas acciones que hemos llevado a cabo con el Programa de Investigación Comunicación Intercultural, Diversidad Lingüística y Educación, hemos estado analizando todos estos aspectos, lo cual nos ha dado una visión algo más clara acerca del tratamiento de los *diferentes* en la sociedad en general y en el ámbito escolar, en particular. En dichas investigaciones nos hemos dedicado a recopilar las distintas experiencias de incorporación de minorías étnicas o de inmigrantes que en otras comunidades o países de inmigración se habían llevado a cabo o se estaban probando, para llegar a comprender cuál es la elección de España y, más concretamente, de la Comunidad de Madrid, y así estudiar sus valores

ideológicos a partir de los objetivos y finalidades que declaran sus intenciones legislativas y de los procedimientos y aplicaciones que manifiestan sus prácticas.

### La representación social de la inmigración

La primera línea de trabajo, en la que inicié mi tarea como investigadora en este campo, giraba en torno al análisis de los discursos parlamentarios acerca de la inmigración en España entre los años 1996 y 1998<sup>3</sup>. Dentro de un equipo europeo que dirigían los profesores Teun van Dijk y Ruth Wodak, Luisa Martín Rojo coordinó la investigación de los discursos en el parlamento español. Los datos que obtuvimos nos aportaron una imagen de la inmigración inmersa en varios procesos:

- uno, que revelaba cómo hasta esa fecha este fenómeno era considerado como transitorio (hacia otros países de la Unión Europea o hacia América del Norte) y cómo se estaba convirtiendo en permanente; es decir, que cada día con mayor frecuencia los emigrantes escogían España como lugar de destino;
- otro, en el que la inmigración pasaba de considerarse simple mano de obra económica a una entidad familiar y social más compleja y participante de más ámbitos en la vida pública (asociativo, sanitario, educativo, vecinal, etc).

Este estudio también nos permitió acercarnos al universo discursivo, en el que se perfilan las dos tendencias más significativas a la hora de construir una representación social de los inmigrantes. Así, dos representaciones sociales<sup>4</sup> principales circulaban por los medios de comunicación y en los discursos políticos, legislativos y cotidianos: (1) una visión “criminalizadora”, esto es la inmigración como problema judicial y policial, en la que los inmigrantes eran presentados como delincuentes en un gran porcentaje generalizado y venían a robar real o

---

<sup>3</sup> Racismo de Elite (*Racism at the top*), los resultados de esta investigación europea, subvencionada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura austriaco (1996-1997), pueden consultarse en las publicaciones: Martín Rojo y Van Dijk, 1998; Martín Rojo 2000; Wodak & Van Dijk 2000.

<sup>4</sup> Para la definición que empleo de *representación social* como “conjuntos organizados de creencias socialmente compartidas, ver definición de Van Dijk 1998:69 y y relacionadas con el contexto, *ibidem*: 283-286.

simbólicamente, puestos de trabajo, por ejemplo, por lo que se exigían “soluciones policiales, leyes restrictivas y políticas de control” desde la propia Unión Europea; y (2) la visión “paternalista o victimista”, es decir, la imagen de la inmigración como fenómeno social y cultural, pero de forma sesgada para apelar a una primera sensibilización, a través de la cual los emigrantes eran víctimas de la pobreza y otro tipo de persecuciones tanto en sus países de origen como en la sociedad que les acogía y era necesario aplicar una serie de medidas de integración y cohesión social (Martín Rojo 2000: 134-135 y 142).

Ambas representaciones sociales que han sido generadas en los discursos públicos de elite ponen en circulación y transmiten de forma persuasiva, puesto que es discurso político, una serie de saberes configurados como dominantes y que contribuyen a justificar y explicar las políticas que desde los ámbitos legislativos se diseñan e implantan. Como hemos visto en la noción de interdiscursividad, más arriba, tanto los discursos como las representaciones que de ellos emanan y las ideologías que a ellos subyacen se retoman por los profesionales en el discurso cotidiano del instituto y del aula para reproducirlos o para desafiarlos.

Además, las diversas leyes de extranjería<sup>5</sup> que se han redactado desde el año 1995 hasta nuestros días, y que se han ido modificando según los intereses políticos de los gobiernos vigentes en cada etapa electoral, han mostrado cómo estas imágenes se ven reforzadas por una legislación que es, ya de por sí, excluyente. Se ha creado una legislación paralela para unos ciudadanos que, de esta forma, se han considerado de segunda categoría en la sociedad; lo cual acarrea claras consecuencias sociales: no hay una transformación plena de la sociedad para que haya una integración efectiva de todos los ciudadanos que ahora componemos la sociedad.

---

<sup>5</sup> Especialmente la última legislación, vigente desde enero de 2001, que se vio reformada dentro del mismo año (Ley Orgánica 8/2000 de reforma de la Ley Orgánica 4/2000).

### La educación y sus retos: legislación y aplicaciones

Teniendo este panorama de representaciones sociales de la inmigración como telón de fondo, quisimos aproximarnos<sup>6</sup> a un ámbito concreto, el educativo, para observar cómo los hijos de inmigrantes estaban participando en la vida escolar y si existían diferencias en el trato a nivel institucional y práctico o cotidiano.

En los últimos años, los centros educativos de la Comunidad de Madrid han estado recibiendo pausada e incesantemente un importante número de alumnos de origen extranjero debido, entre otras causas, a la apertura de España a la Unión Europea y a los consecuentes flujos migratorios a las grandes ciudades y sus alrededores que de ello se derivaba. En los centros públicos de algunos barrios de histórica recepción de inmigrantes en la capital o donde se han conformado redes sociales, se están registrando cifras de hasta un 90% de alumnado con padres no nacionales o considerado de origen extranjero; en otros la proporción gira en torno al 10% ó 20%.

Una vez instaladas las primeras comunidades inmigrantes, los hijos menores de edad de los trabajadores se han ido reuniendo con ellos, si no vinieron juntos en un primer viaje. También han nacido ya en este país hijos de parejas inmigrantes o mixtas que se han conformado aquí. En consecuencia, y debido al proceso de universalización y obligatoriedad de la educación entre los 6 y 16 años, estos menores están siendo escolarizados con sus vecinos madrileños y de otras regiones del estado español en las escuelas públicas y concertadas de esta Comunidad. A estos menores, hayan o no nacido en Madrid, las administraciones les están dando el nombre de “alumnos inmigrantes” o “alumnos de origen extranjero”, aunque ellos no tomaran la decisión de emigrar o nacieran aquí.

---

<sup>6</sup> A través de la investigación: “Diversidad cultural y lingüística: una propuesta de estrategias y recursos para la educación”, Proyectos de Humanidades y Ciencias Sociales, Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid, nº ref.: 06/0122/2000 (2000-2001), dirigido por la Prof. Luisa Martín Rojo, UAM, cuyos resultados se pueden consultar en Martín Rojo *et al.* 2003.



Lo primero que estudiamos en esta investigación fue, de nuevo, el discurso legislativo en la educación y las distintas órdenes, reales decretos, resoluciones o planes educativos que se estaban desarrollando a nivel estatal, pero principalmente a nivel autonómico en la Comunidad de Madrid<sup>7</sup>. Nos centramos en la Comunidad de Madrid debido a que las competencias plenas en educación fueron adquiridas por esta Comunidad en el año 1998 y nuestra investigación se inició en el año 2000.

Para este análisis, partimos además de las aportaciones y experiencias que en otros países y regiones se habían llevado a cabo con respecto a la incorporación de minorías étnicas o culturales en la sociedad y en la escuela, para luego adentrarnos – como veremos más tarde- en un análisis en profundidad de esta incorporación en varias escuelas e institutos de la Comunidad de Madrid (ver Martín Rojo *et al.* 2003).

Las tendencias generales de formas de “acogida” –si así se le puede llamar- se recogen en los distintos modelos de sociedad y escuela que han surgido y se han desarrollado en distintas comunidades. Hablamos, por ejemplo, de:

- el modelo *marginador* o *compensatorio*, que con fines asimiladores emplea procedimientos, recursos y estrategias segregadoras para con los nuevos estudiantes que tienen alguna carencia, según el sistema, ya sea el desconocimiento de la lengua vehicular, de los contenidos curriculares establecidos, de las habilidades sociales requeridas, o de otros hábitos considerados válidos o prestigiosos socialmente;
- el modelo *multicultural*, también llamado “*melting pot*”, que se basa en una ideología de partida *segregadora* de las minorías culturales con las que la mayoría ha de coexistir –sin modificar las relaciones de dominación- y que sólo resalta y mantiene los rasgos culturales visibles más superficiales y exóticos de dichas minorías; aunque ha habido desarrollos *críticos*, basados en medidas

---

<sup>7</sup> El resultado de este trabajo, en contraste con las prácticas educativas que analizamos, dio fruto a la tesina: Alcalá Recuerda 2002.

- antirracistas*, que han tratado también de redistribuir las relaciones de poder, para que multiculturalidad e igualdad de oportunidades fuesen compatibles;
- el modelo *asimilador (laissez-faire)*, que no modifica en absoluto la cultura y formas de ser y hacer de la mayoría autóctona, a la cual los nuevos integrantes de la escuela han de adaptarse plenamente, puesto que es considerada por la sociedad como la que actúa más justa y democráticamente y todos estarán contentos de pertenecer a ella;
  - o el modelo *integrador*, que trata de transformar la escuela y la enseñanza con el fin de incluir a todos sus nuevos miembros en su diversidad, reconociendo y valorando los rasgos diferenciales, culturales y lingüísticos de cada uno, para luego negociar una forma común de relacionarse entre todos.

Otros modelos suelen estar, normalmente, compuestos de retazos de unos y otros de los mencionados (para una discusión en profundidad de los modelos educativos en relación a la diversidad cultural y lingüística en la escuela y las ideologías que subyacen a estos modelos, véanse: Martín Rojo 2003: 31-60, Carbonell i Paris 1995: 77-143, o McAndrew 2001).

Si, a lo largo de la investigación mencionada, observamos un rasgo definitorio de la escuela, este fue, precisamente, que no había modelos únicos e impermeables, sino que a menudo descubríamos rasgos y prácticas que respondían a políticas de incorporación e ideologías diferentes y, así, trataban de acomodarse a la realidad a la que se enfrentaban de la mejor manera que encontraban. No hemos de olvidar que los modelos educativos que acabamos de describir brevemente se construyen, legitiman y transmiten a través de discursos políticos, los cuales están vinculados a unas ideologías, que a su vez se manifiestan y reproducen a través de las prácticas pedagógicas y cotidianas que dichos modelos llevan aparejadas.

Así, para afrontar una nueva realidad (distinta a la habitual homogeneidad escolar tras una larga dictadura relativamente cercana en el tiempo), constituida por la incorporación de estudiantes, primero, de zonas rurales y de minorías étnicas o clases sociales empobrecidas que no habían acudido previamente de forma regular a la escuela, y luego, de otros estudiantes de muy diversas procedencias y costumbres de origen, la legislación educativa optó por proponer un *Plan Regional de Compensación Educativa* (2000). Este Plan describía, entre sus criterios, la normalización y la atención a la diversidad; entre sus objetivos, el desarrollo de actividades interculturales y de refuerzo de la lengua y cultura de origen; y, entre sus finalidades, el aprendizaje del castellano, el desarrollo de habilidades sociales y de lecto-escritura y el apoyo en las materias instrumentales básicas.

Lo interesante, en este caso, fue también observar quiénes eran los destinatarios de estas medidas de discriminación positiva, es decir, los que no sólo iban a tener una serie de recursos dedicados a ellos en exclusiva, sino aquellos que, además, se iban a beneficiar de los posibles efectos positivos de una educación intercultural y bilingüe, puesto que no parecía incluirse como medida una transformación educativa dedicada a toda la comunidad educativa. Por destinatarios encontramos únicamente al:

alumnado con necesidades de compensación educativa, considerando como tal aquel que, por su pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja socioeducativa, o a otros colectivos socialmente desfavorecidos, presente desfase escolar significativo, con dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el nivel en que efectivamente está escolarizado, así como dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo derivadas de incorporación tardía al sistema educativo, de escolarización irregular, y, en el caso de alumnado inmigrante y refugiado, del desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza.

Orden Ministerial de 22 de julio de 1999, BOE

Observamos, de esta manera, que la escuela madrileña se encaminaba hacia una tendencia entre segregadora (como procedimiento) y asimiladora (como objetivo). Como podemos leer detalladamente en Alcalá Recuerda (2002), la legislación desarrollada en torno a la “atención a la diversidad” en la Comunidad de Madrid, que

se detalla y concreta no sólo en el *Plan Regional de Compensación Educativa*, sino también en otros reales decretos, órdenes y resoluciones<sup>8</sup>, muestra que las medidas de compensación consisten en *normalizar*, por un lado, y, por otro, en *respetar la diversidad*, con métodos de agrupación flexible para separar al *diferente* mientras se forma en lo que carece (lengua de instrucción, contenidos históricos, claves culturales, habilidades sociales), para así llegar a una asimilación.

Ahora bien, este proceso de asimilación ha de permitir un pequeño *escape* de las diferencias visibles más destacadas y menos amenazantes a la identidad dominante, las cuales enriquecerán al resto del alumnado y complacerán hasta cierto punto a las comunidades diferentes (lo que se refleja, por ejemplo, en las fiestas y actividades multiculturales, basadas en el folklore tradicional o en otros rasgos visibles de las culturas de pertenencia; o en las clases de lengua y cultura de origen dedicadas exclusivamente a los hijos de una comunidad determinada y financiadas por el país de origen o gestionadas por una asociación sin ánimo de lucro).

#### *Recursos de atención a la diversidad en la Comunidad de Madrid*

Los principales recursos que encontramos en la Comunidad Autónoma de Madrid, y que organizaban internamente el centro escolar en relación a la atención a la diversidad, son la aplicación de la *educación compensatoria*, los *programas de diversificación* y de *integración* y, en escasas ocasiones, la *enseñanza de lengua y cultura de origen (ELCO) marroquí y portuguesa*; es decir, todos ellos dirigidos en exclusiva a un grupo concreto de estudiantes con ciertas necesidades específicas. Las *aulas de enlace* del *Programa Escuelas de Bienvenida* no formaron parte de esta investigación (aunque sí de la actual) puesto que fue a lo largo del curso 2001/2002 cuando empezó a aplicarse su funcionamiento.

---

<sup>8</sup> Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, BOE nº 62; Orden de 22 de julio de 1999, BOE nº 179; Orden 2316/1999, de 15 de octubre, BOCM nº 253; Resolución de 4 de septiembre de 2000, BOCM nº 217.

Describiremos brevemente en qué consisten dichas medidas, puesto que son contextos fundamentales en los cuales se enmarcan (y que son constituidos por) algunas de las interacciones objeto de análisis de este trabajo.

La *compensación educativa* tiene por objeto dar apoyo en las materias instrumentales básicas (principalmente Lengua y Matemáticas) a los estudiantes a quien van dirigidas las medidas de Compensación Educativa, es decir, a aquellos alumnos que pertenecen a minorías étnicas o culturales o a grupos en desventaja social y tienen un desfase escolar de más de 2 años, debido a la incorporación tardía al sistema educativo o a la escolarización irregular previa; o que desconocen la lengua vehicular, debido a su pertenencia a grupos étnicos no hispanohablantes (Orden Ministerial de 22 de julio de 1999, BOE). La Compensatoria puede organizarse de diversas formas, dependiendo de las necesidades y posibilidades del centro educativo, que consisten principalmente en:

- 1) el apoyo dentro del aula de referencia, con la ayuda de un profesor que se dedique a proponer y evaluar actividades de nivelación para los estudiantes con necesidades de compensación educativa, medida de preferencia en la legislación pero que apenas hemos encontrado en la práctica,
- 2) el apoyo a través de agrupaciones flexibles fuera del aula de referencia que se conforman con estudiantes de distintas clases (y, a veces, de distintos cursos) durante las asignaturas de Matemáticas y Lengua Castellana y su Literatura, principalmente,
- 3) los grupos específicos o las aulas de compensación educativa (ACEs) que se constituyen en centros aparte con el fin de preparar a los estudiantes de entre 15 y 16 años –sobre todo a aquellos con indicios de abandono escolar- para incorporarse después al programa de garantía social o a un programa de diversificación,

- 4) programas de compensación externa, organizados por los propios centros educativos, por las administraciones municipales (como las Aulas Abiertas) o por entidades subvencionadas, que ofrecen apoyo escolar en horarios extraescolares.

Al observar que la única dificultad que presentaban muchos de los estudiantes, incluidos como destinatarios de esta medida, era la del desconocimiento del castellano, se decidió implantar un procedimiento de enseñanza de español como segunda lengua que permitiese una incorporación gradual a los estudiantes a sus grupos de referencia. A estas clases se les llamó “aulas de enlace”, las cuales forman parte del Programa Escuelas de Bienvenida de la Comunidad de Madrid. Estas aulas de enlace acogen generalmente a estudiantes no hispanohablantes, recién llegados de sus países de origen, antes de ser escolarizados en el sistema educativo general. Estas clases pueden durar desde dos semanas a seis meses, habitualmente; aunque a veces este plazo se alarga hasta dos cursos lectivos, dependiendo de cómo avancen los estudiantes en el aprendizaje de esta lengua. Además, cuando han ido adquiriendo una serie de conocimientos lingüístico-comunicativos, van asistiendo a una serie de clases de un grupo de referencia del centro donde se sitúa el aula de enlace. El único problema es que, a menudo, los estudiantes beneficiarios de esta medida no están escolarizados en el mismo centro en el que se ubica el aula de enlace, porque sólo algunos centros educativos han solicitado dicho programa. Los estudiantes irán al aula de enlace que les corresponda por zona, pero luego deberán incorporarse al centro donde estén escolarizados; con lo que podemos observar el carácter ya de partida segregador de dicha medida.

Por otro lado, existe el Programa de Diversificación. Consiste, principalmente, en preparar a los estudiantes para superar los cursos de 3º y 4º de la ESO con unos contenidos de mínimos, adaptados a tres áreas específicas: la práctica, la socio-lingüística y la científico-tecnológica. Normalmente a estas clases acuden estudiantes

con riesgo de abandono escolar o con dificultades para superar el programa curricular general.

Por último, el Programa de Integración consiste en ofrecer apoyo escolar a los estudiantes con distintos grados de discapacidad motora o psicopedagógica que estén escolarizados en el centro educativo. Estos estudiantes no asisten a su grupo habitual de referencia durante algunas horas de clase a la semana. En esas horas, los estudiantes de integración son agrupados en una clase donde se les ofrece un programa curricular adaptado. También se les propone una serie de actividades y ejercicios de las distintas materias que han de ir realizando a lo largo de sus clases correspondientes en el aula de referencia; con lo cual, a menudo la interacción con ellos en sus clases de referencia es prácticamente nula, debido a que el profesorado no sabe cuándo está realizando ejercicios de integración y cuándo está participando de sus clases.

Los Programas de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen, de los cuales sólo están en funcionamiento el marroquí y el portugués, son también una de las medidas observadas en el *Plan Regional de Compensación Educativa*. Dicha enseñanza sólo se imparte en horario extraescolar en aquellos centros donde se haya solicitado el servicio, debido a que cuentan con un grupo de mínimo diez estudiantes (o familias) que lo requieran. En el caso de la ELCO marroquí, por ejemplo, se ofrece financiada por el gobierno marroquí únicamente a lo largo del periodo de Educación Primaria, y para los centros de Educación de Secundaria que lo solicitan, existe la posibilidad de tener un profesor enviado por una ONG de inmigrantes marroquíes subvencionada por el gobierno español (Franzé y Mijares 1999).

Todos estos programas –que además no están implementados en todos los centros, sino en aquellos que cumplen ciertos requisitos cuantitativos referentes al número de estudiantes con necesidades de compensación educativa, valorados por el departamento de orientación- se acompañan de algunos programas de acogida

desarrollados por el propio centro; de actividades y fiestas multiculturales organizadas por asociaciones y ONGs o por la comisión de actividades extraescolares; y de los cursos de formación continua sobre interculturalidad, multilingüismo y enseñanza de español como segunda lengua que organizan las distintas asesorías de atención a la diversidad de los Centros de Apoyo al Profesorado (o Centros de Profesores y Recursos).

Además existen diversos recursos externos a los que los centros educativos pueden recurrir de forma puntual. Por ejemplo:

- los intérpretes y traductores del Servicio de Traducción e Interpretación (SETI) –para reuniones con los padres de origen no hispanohablante y traducciones de documentos puntuales,
- el Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante (SAI) –para asesoramiento sobre interculturalidad y migraciones al profesorado y para apoyar en tareas de apoyo escolar y enseñanza de español como segunda lengua en los centros sin programa de compensación educativa, y
- los mediadores interculturales del Servicio de Mediación Social Intercultural (SEMSI)<sup>9</sup> o los Mediadores Interculturales de la Comunidad de Madrid –para mediación y resolución de conflictos o tareas de prevención y sensibilización intercultural.

### *Incidencia de la teoría del déficit*

Una de las características que podríamos considerar común entre las corrientes teórico-metodológicas en las que basamos este trabajo es que la mayoría de ellas parten de la *teoría de la diferencia* y que se posicionan de forma ideológica y aplicada frente a la *teoría del déficit*<sup>10</sup> y, concretamente, contra la línea político-

---

<sup>9</sup> Para conocer en profundidad este recurso de Mediación Social e Intercultural en Madrid, ver Giménez 2003.

<sup>10</sup> Para una discusión más detallada de estas posiciones teóricas, sus orígenes y consecuencias sociales y educativas, ver Martín Rojo, Luisa, *et al.* (2003: 43-48).



ideológica que hace recaer sobre las diferencias lingüísticas y culturales la culpabilidad de toda desigualdad social, causa a su vez de conflictos.

La teoría de la diferencia surge en el ámbito de la Lingüística en oposición a la teoría del déficit. Esta última fue difundida, en los años 60, por varios psicólogos de la educación estadounidenses (en base a los trabajos del sociólogo de la educación Basil Bernstein), quienes trataron de justificar que el fracaso escolar de las clases sociales bajas y de los grupos etnoculturales diferentes o minoritarios se debía a una carencia lingüística, a su vez derivada de una carencia cultural que había sido producida por una situación de carencia económica.

La cuestión principal consistía en que las diferencias eran consideradas rasgos deficitarios, en lugar de formas diversas de hablar, actuar, pensar, etc., además de que asumían que había una sola forma de expresión y producción lingüística y cultural válida y estándar, frente a otras que no lo eran. El hecho de juzgar de esta manera, hacía de las diferencias etnolingüísticas el foco central de los problemas que los miembros de estos grupos encontraban en la sociedad inamovible e inmutable en la que se encontraban; por lo tanto, había que abandonarlas, ignorarlas o hacerlas invisibles.

Tras el estudio de la legislación y de su aplicación en la creación de recursos, o en lo que podríamos llamar las prácticas institucionales, llegamos a una primera conclusión parcial: en el sistema educativo pervive una teoría del déficit ya desgastada, criticada y superada en otros países de inmigración. Esta teoría consiste básicamente en considerar a los que tienen modos de hacer (concretamente de hablar) diferentes como deficitarios de lo que se concibe como normal en una situación determinada (para un desarrollo más completo de las teorías del déficit y de la diferencia, ver Martín Rojo 2003:43-48). En la Comunidad de Madrid se mantienen recursos, medidas, políticas y objetivos que responden a esta teoría, la cual se imbrica con la ideología

marginadora. Por ello, las prácticas docentes y el día a día pedagógico se centran en afianzar la enseñanza de la cultura y la lengua mayoritaria y dominante.

Como observamos en la filosofía de los programas presentados en el apartado anterior, los “deficitarios”, ya sea por diferencia lingüística, desigualdad social, diversidad cultural, desfase educativo, riesgo de abandono o discapacidad motora o psicopedagógica, son los que han de realizar el mayor y único esfuerzo de adaptación, bien dentro del modelo *laissez-faire*, que ignora sus diferencias y les propone un “modelo de estudiante ideal” al que han de ajustarse, bien por medio de procedimientos y recursos niveladores que les van a segregar de aquellos a los que tienen que asimilarse, aunque sea de forma transitoria y con el mismo fin. Con lo cual, podrán bien sin opción al “modelo de estudiante” que se propone como válido y único, bien resistirse a ello por medio de distintas estrategias interaccionales (digresiones de lo que se construye como tema central de la clase, trasgresiones de las normas de comportamiento, olvidos del material, enfrentamientos directos, conflictos dentro y fuera del aula...).

Si en el periodo transitorio los estudiantes a los que se dirigen las medidas asimiladoras no han llegado al nivel de normalización definido por los departamentos de orientación o si sus rasgos diferenciadores siguen estando presentes a pesar de la asimilación requerida, ¿seguirán sufriendo fracaso escolar? ¿Habrán medidas y recursos que tratarán de que no sigan fracasando en el sistema normalizado y establecido, o directamente se seguirá llevando a cabo el proceso de cierre social y se acrecentará la bolsa de marginación con estudiantes de origen extranjero? La falta de directriz y de una política inclusiva e integradora resulta relevante.

Es posible que debamos de invertir el orden de la explicación causa-efecto. Quizá, como propone la teoría de la diferencia, el que fracasa es un sistema y unas formas de hacer que culpan a la víctima de su propio fracaso en lugar de realizar el esfuerzo de adecuarse a la realidad diversa de sus aulas. Es posible que con este tipo

de recursos educativos de acción positiva, pero con efecto perverso, el resto de la sociedad “normalizada” culpe también a los estudiantes de familias inmigrantes, porque parece que se les dedica una serie de recursos adicionales que la población autóctona también está pagando con sus impuestos y sus beneficiarios no parecen aprovecharlos de la manera que esperan.

De hecho, cuando, desde la práctica pedagógica diaria, se intentan ofrecer alternativas que promuevan el reconocimiento y la valoración de los rasgos propios de otras comunidades integrantes de la sociedad: como su lengua, su religión, sus formas de organización cultural, estos intentos se ven a menudo coartados y faltos de apoyo institucional, recursos y posibilidades. Este tipo de acciones podría fomentar, sin embargo, la redistribución de las relaciones de poder y la integración de la diversidad cultural en el aula y en el instituto. Esta lectura y acción crítica, no obstante, se realiza dado que hay voces que defienden esta posición a favor de la diversidad desde el colectivo de maestros y profesores y por parte de otros profesionales relacionados con la educación.

Estas, aunque escasas, prácticas innovadoras que encontramos a lo largo de la primera investigación educativa se apoyan en una teoría de la diferencia que asume que no es el hecho de ser diferente o la diferencia en sí la que crea problemas o conflictos; sino la falta de adecuación institucional y social a la diversidad resultante de los cambios y movimientos geográficos y económicos. Las representaciones sociales y los prejuicios dominantes que de ese rasgo diferenciador se difundan son los que pueden reproducir un orden social basado en el mantenimiento de las relaciones de poder.

Comprendimos, de esta manera, que el modelo compensatorio y el asimilador estaban basados y legitimados por la teoría del déficit, y que en la teoría de la diferencia se fundamentaban y justificaban los desarrollos críticos del modelo multicultural y el modelo integrador o intercultural. También entendimos que, a pesar

del discurso (pseudo)igualitario a favor de las diferencias y la diversidad cultural y lingüística, que conforma la propuesta legislativa y sus distintos desarrollos de aplicación y que está a su vez fomentado por la legislación europea<sup>11</sup>, existían contradicciones en una lectura atenta de la propia legislación (normalización frente a integración); entre los principios que parece sustentar (la diversidad es la norma en la Comunidad de Madrid) y los destinatarios de sus actuaciones (sólo los diferentes o deficitarios); y en la falta de desarrollo legislativo de la interculturalidad y de medios y recursos necesarios para su desarrollo práctico y coherente; lo que lleva, sin duda, a la reproducción en la escuela de un orden social basado en el mantenimiento de la desigualdad (Bourdieu 1982, Heller 1999).

Así, el diferente enfoque entre los partidarios de la teoría del déficit y los de la teoría de la diferencia nos fue de gran utilidad para la aclaración de conceptos abstractos que se estaban usando para describir las distintas situaciones, problemáticas y fenómenos que fuimos encontrando en el ámbito educativo. De hecho, observamos en la práctica cómo los distintos modelos educativos se regían de fondo por estas teorías y modelos ideológicos, los cuales generaban entre el profesorado distintas expectativas y, con ellas, formas de actuar con respecto a la enseñanza y a los estudiantes. Formas de actuar y de interactuar que estaban guiadas o que se veían influidas en mayor o menor grado por las políticas educativas de atención a la diversidad.

### *Un primer acercamiento a las prácticas educativas*

Como hemos mencionado, nuestro trabajo no pretendía limitarse a analizar la documentación legislativa en abstracto y los usos discursivos en los textos, además, quisimos contrastar en la práctica el funcionamiento de estos programas en su

---

<sup>11</sup> Pueden leerse, por ejemplo, la Resolución Durkhop de la Unión Europea: Resolución A3-03999/92, DOCE, (1993) y el *Informe sobre la educación de los hijos de migrantes en la Unión Europea* de la Comisión Europea (1995). Ambos textos, y otros desarrollados desde entonces, promueven desde la Unión Europea las medidas educativas a favor de la interculturalidad y el multilingüismo, resaltando la riqueza que aporta la diversidad cultural de las distintas comunidades inmigrantes en Europa.

aplicación diaria y los usos que de la terminología legislativa –aparentemente ya en contradicción- se hacía en el día a día educativo y cotidiano, para llevar a cabo una investigación de carácter cualitativo. Por ello, una vez limitado el espacio y comprendida la legislación en materia de educación y atención a la diversidad, decidimos realizar un acercamiento en profundidad a cinco centros educativos de Primaria y Secundaria ubicados en lugares diferentes dentro de la Comunidad de Madrid (Martín Rojo *et al.* 2003: segunda parte).

Diversos equipos compuestos por varios investigadores realizamos una investigación etnográfica, a través de la cual recopilamos datos discursivos e interaccionales (grabaciones audio de interacciones en clase y de entrevistas a estudiantes, profesores, padres y madres de alumnos, equipo directivo y orientadores; observaciones, notas de campo; documentos del centro, como el proyecto educativo y curricular y estadísticas con las características socioculturales del alumnado) que, tras su estudio detenido, nos permitieron entender el funcionamiento interno y externo de los distintos programas llamados de “atención a la diversidad” que hasta ese momento se estaban llevando a cabo y cómo se trataba comunicativa y lingüísticamente este fenómeno de la diversidad cultural y lingüística en los centros escolares y en las aulas (Garí Pérez 2003, Mijares 2003, Alcalá Recuerda 2003, Sierra y Rodríguez 2003).

Además de recopilar y analizar interacciones de estos programas en concreto, nuestros datos hubieran quedado desequilibrados si no hubiésemos tratado de conocer el funcionamiento de las clases habituales o de referencia, en la que los estudiantes de distintos orígenes estaban escolarizados junto a sus compañeros españoles.

Gracias a los resultados de dichos análisis descubrimos una similitud importante entre la incorporación de estudiantes de origen extranjero –como fenómeno más reciente- y la incorporación previa y paulatina que habían realizado tanto los niños y adolescentes del ámbito rural o de clases desfavorecidas en España como los de la

etnia gitana, tras la universalización y obligatoriedad de la enseñanza. De hecho, comprobamos que cuando en la LOGSE se hablaba ya en 1990 de *normalización e integración*, se incluía a “personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables”, es decir, a “alumnos con necesidades educativas específicas”, para que “se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole” (LOGSE, 1990: artículos 36.3 y 63 a 67). Para ello proponía lo que el Plan Regional de Compensación Educativa recoge también diez años más tarde: “La organización de estos centros se adaptará a las necesidades específicas de los alumnos” (LOGSE, 1990: artículo 65.3).

En el artículo 37 de la LOGSE, se deja clara la disponibilidad que el centro ha de tener en cuanto a su flexibilidad organizativa y adaptación curricular en función de los estudiantes con necesidades educativas específicas: “Los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones específicas necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados” (LOGSE, 1990: artículo 37). No obstante, si dicha adaptación organizativa y curricular queda reducida a los estudiantes con ciertas necesidades educativas, es decir, a un grupo concreto en lugar de a toda la comunidad educativa –como hemos visto por influencia de la teoría del déficit-, las medidas seguirán siendo de discriminación positiva y no estarán encaminadas a un modelo integrador e inclusivo, sino compensatorio con fines asimiladores. Los estudiantes sin necesidades educativas específicas, por ejemplo, no tendrán derecho a una educación intercultural o a aprender las lenguas de origen de sus compañeros de aula (Alcalá Recuerda 2002).

### La vida cotidiana en los institutos

En el proyecto actual<sup>12</sup>, para finalizar ya con este recorrido contextualizador, realizamos un estudio de investigación social cualitativa en el cual hemos empleado el método etnográfico desde una perspectiva sociolingüística, interaccional y crítica, tanto para la recogida de datos como para un primer acercamiento y análisis. En el proceso, el grupo de investigadores en formación realizamos cuatro etnografías en sendos institutos de Educación Secundaria (Martín Rojo y Mijares, dirs. (en prensa)). Interesa aquí describir brevemente las medidas organizativas con respecto a la atención a la diversidad de cada uno de los centros estudiados, para ponernos en situación y poder, al final, realizar un trabajo de triangulación con los datos de este trabajo. A través de la experiencia etnográfica vivida con los grupos seleccionados y en los centros educativos objeto de esta investigación, descubrimos desde dentro las medidas llevadas a cabo para afrontar la diversidad cultural en cada instituto de Secundaria.

El *IES Planetas*<sup>13</sup>, foco central de mi estudio, no dispone de un aula de enlace, pero sí cuenta con una profesora de compensatoria, por lo que los estudiantes que llegan con desfase escolar, sin conocimientos de castellano o con necesidad de apoyo en las materias instrumentales básicas, son derivados a sus clases, a lo largo de las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura y, a menudo de Matemáticas, desde sus aulas de referencia. El centro cuenta también con un PT (pedagogo terapeuta) que se encarga de los estudiantes con problemas de integración. Además, el Departamento de Orientación organiza los cursos y contenidos del programa de diversificación para los cursos de 3º y 4º de la ESO. El personal de este departamento se encarga de evaluar en el momento inicial de escolarización a los estudiantes que proceden de otros centros o países de origen o que a lo largo de la escolarización encuentran dificultades específicas. Tras la evaluación, realizan un informe y toman

---

<sup>12</sup> Proyecto de investigación (I+D): *Análisis socio-pragmático de la comunicación intercultural en las prácticas educativas: hacia la integración en el aula* (BFF-04830-2003), dirigido por la Prof. Luisa Martín Rojo y financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (2003-2006).

<sup>13</sup> Este centro de Educación Secundaria está situado en Móstoles, ciudad de la corona metropolitana suroeste de la Comunidad de Madrid. Todos los nombres son pseudónimos.

medidas para orientar y guiar a los estudiantes hacia los programas o itinerarios que más les puedan convenir a los estudiantes, solicitando la autorización de los padres de los menores en entrevistas y tutorías con los interesados.

El grupo de 2º de la ESO que estudiamos se había conformado de la siguiente forma. Durante el periodo de matriculación del curso anterior, se les dio a los estudiantes la posibilidad de elegir entre tres asignaturas optativas, sugiriéndoles una u otra dependiendo de sus resultados académicos. Si un estudiante necesitaba apoyo en el área de Lengua, según el profesorado, le sugerían que escogiese la asignatura de Procesos de Comunicación. Si lo que necesitaba era refuerzo en Matemáticas, le “hacían” optar por Taller de Matemáticas. Y si tenía un nivel aceptable en ambas instrumentales básicas, le sugerían elegir Francés. De esta manera, se diseñaron cuatro grupos con una agrupación estratégica de base que separaba a los estudiantes según su rendimiento académico en las distintas áreas. El grupo 2ºB, clase en la que realizamos nuestras grabaciones, agrupaba entre sus estudiantes a una mayoría necesitada de apoyo en el área de Lengua: diecinueve de sus veinticuatro estudiantes acudían a clase de Procesos de Comunicación. Los otros cinco estaban en la asignatura de Taller de Matemáticas. Lo más interesante es que este grupo era, además, el más multicultural de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Ocho de sus veinticuatro estudiantes eran hijos de familias inmigrantes; de los cuales, curiosamente, seis necesitaban compensación educativa en Lengua y Matemáticas. Bajo rendimiento y multiculturalidad se unían, así, en este grupo de formación estratégica y de interesantes características que relataremos con mayor detenimiento en el siguiente capítulo (Alcalá Recuerda (en prensa-b)).

El *IES Evangelista*<sup>14</sup> tenía todas las medidas que contempla el Plan Regional: compensación educativa –de hecho prácticamente todo el centro funcionaba bajo las directrices de esta política-, programas de diversificación y de integración, aula de

---

<sup>14</sup> Este instituto se encuentra en uno de los barrios más multiculturales de Madrid, en el distrito Centro.



enlace... lo cual no es de extrañar, teniendo en cuenta que cerca del 83% de sus estudiantes son de origen extranjero. Al situarse en uno de los barrios más multiculturales de Madrid, parece lógico que reúna entre sus estudiantes rasgos de una gran diversidad cultural y lingüística; aunque no podemos decir lo mismo de otros centros ubicados cerca. De hecho, el número de extranjeros empadronados en el barrio y distrito no equivale a la concentración que existe en el instituto. Descubrimos que la guetización escolar se da efectivamente. Los desafíos de aulas tan diversas son múltiples y esto se ve reflejado en las interacciones de las clases de Ciencias Sociales y Lengua Castellana y Literatura, que nos aportan otro enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje (Patiño Santos (en prensa)).

El IES Jardines<sup>15</sup> se podría considerar el opuesto a este que acabamos de describir brevemente. Tenía programa de compensatoria, de diversificación y de integración. Pero sus clases de referencia eran muy homogéneas socioculturalmente, según observamos tras el análisis interaccional; lo cual nos ofrecía un contrapunto muy interesante para la triangulación de los resultados de los métodos compensatorios puesto que el fluir interaccional resultaba seguir un ritmo más pautado y con menos digresiones que en los otros contextos de grabación (Rasskin Gutman (en prensa), Mijares (en prensa)).

Por último, del *IES Violetas*<sup>16</sup> nos interesó principalmente el funcionamiento de su aula de enlace, a la que se dedicó la mayor cantidad de horas de grabación y estudio. Sus clases de español como segunda lengua aportan un contraste interesante tanto a las clases de Compensatoria de Lengua como a las clases de Lengua Castellana y Literatura de las aulas de referencia en grupos multiculturales u homogéneos. Un programa de escuelas de bienvenida que acoge estudiantes de diversos países no hispanohablantes con la intención de nivelar sus conocimientos de

---

<sup>15</sup> El IES Jardines se encuentra situado en Leganés, municipio de la corona metropolitana sur de la Comunidad de Madrid.

<sup>16</sup> El IES Violetas se encuentra situado en Fuenlabrada, municipio de la corona metropolitana sur de la Comunidad de Madrid.

castellano hasta que llegue el momento de su integración en el grupo de referencia en el centro educativo correspondiente tiene ciertos retos y dificultades; por ejemplo el no tener un programa curricular trazado, trabajar con estudiantes con distintos niveles de comprensión y producción oral y escrita del castellano, o el hecho de no saber si el paso por estas clases producirán el efecto de integración deseado o, quizá, provocará cierta estigmatización y segregación entre los estudiantes allí presentes (Pérez Milans (en prensa)).

Los cuatro institutos de Secundaria y, concretamente, los grupos de 2º de la ESO a los que seguimos de cerca durante, al menos, un curso lectivo, son los que constituyen el corpus de interacciones que analizamos en la investigación más amplia Martín Rojo (en prensa-b)). No obstante, en los siguientes capítulos presento la etnografía y el análisis interaccional de sólo uno de ellos: el IES Planetas, del cual fui responsable y en el cual centro toda la investigación que aquí presento; aunque no podemos negar las aportaciones que, como punto de contraste, hemos encontrado en los otros tres institutos.

Las clases de Compensatoria de Lengua, Ciencias Sociales, Procesos de Comunicación, Matemáticas y Lengua Castellana y su Literatura del IES Planetas fueron las ventanas desde las que registramos y concebimos las distintas perspectivas y desde las que realizamos las distintas lecturas e interpretaciones. Las entrevistas y conversaciones cotidianas que mantuve con los estudiantes y el profesorado que nos abrió sus puertas reforzaron mi proceso de empatía y de (re)conocimiento y valoración de los otros participantes en el hecho escolar. Tanto en la experiencia etnográfica como en el posterior análisis interaccional, la atención de mi mirada se concentró en las normas de comportamiento y de interacción y en la evaluación de estos comportamientos dentro del aula y a lo largo de la actividad escolar.

### 2.III. Red contextual de datos: corpus del IES Planetas

La investigación etnográfica nos ha permitido recoger un corpus muy amplio de datos de diferente signo dentro del IES Planetas –y de los otros tres centros de la investigación más amplia-, los cuales muestran las posibilidades de análisis multimodal que las prácticas educativas e interaccionales recogidas nos ofrecían. La decisión de centrarnos en el análisis de las interacciones no acotó, de este modo, el campo de nuestra recogida, más bien nos dio acceso a un conjunto de prácticas *indexicales*, esto es obtenidas *del propio campo, de y sobre* los participantes, y no producidas fuera del contexto del estudio, al que llamo red contextual de datos (Alcalá Recuerda 2006).

Por un lado, con el fin de solicitar permiso antes de nuestra entrada en las aulas, entregamos a los padres y madres, a través de la tutora del grupo escogido (2ºB), unas autorizaciones con una breve explicación del proyecto de investigación y con unos compromisos básicos por parte del equipo investigador en cuanto al tratamiento de los datos recogidos. En el caso del IES Planetas, y gracias a la inestimable mediación de la tutora del curso, todas las autorizaciones fueron firmadas y devueltas a la investigadora; lo cual nos dio más libertad de movimiento que en otros centros donde algunos padres y madres se negaron a que sus hijos menores fueran filmados, por ejemplo.

Entretanto, la tutora de 2ºB, que fue mi llave de acceso al centro, me presentó al resto de profesores que me iban a acoger en sus clases –una de ellos, además, jefa de estudios de primer ciclo de la ESO en aquella época- y al director del instituto. Éste último, tras dos breves encuentros en el que le expliqué mi presencia en el centro, me facilitó una copia del *Proyecto Educativo de Centro (PEC)*, de la *Programación General Anual (PGA)* y de la *Memoria Anual* del curso anterior; documentos que me aportaron una visión general y, a la vez, concreta, de la situación del centro y de su posición ante la educación, la diversidad cultural, la diferencia de género, etc. Para

contrastar la información con datos cuantitativos concretos, me pareció, además, de utilidad solicitar al equipo directivo datos sobre el profesorado y sobre el alumnado que conformaba la comunidad educativa, los cuales me fueron concedidos sin ningún problema por la administración, en este caso, gracias a la intervención del propio director.

En el IES Planetas empezamos con la observación de dos clases de Matemáticas y una de Compensatoria de Matemáticas, sin llevar ningún aparato de grabación. Pretendíamos con esta entrada que tanto los maestros como el grupo de estudiantes, objeto de nuestras observaciones, se acostumbrasen a mi presencia. Las notas de campo fueron decisivas por ser nuestro único material en ese primer momento y por recoger los comentarios que del grupo, de los demás profesores o de alguno de los estudiantes se hacían, tanto en conversaciones con los docentes, como en el pasillo o la cafetería. También fueron básicos los documentos que la tutora me ofreció para que fuera conociendo a la clase: una lista de los estudiantes con sus fotos y los horarios de sus clases semanales.

Tras este breve periodo de observación, y mientras acabábamos de recoger las autorizaciones firmadas por los padres y madres responsables de los menores, realizamos y grabamos en audio dos largas entrevistas que nos ayudaron a adentrarnos en el grupo y en las representaciones que de cada uno de los estudiantes de 2ºB tenía su tutora (2d\_P271003E)<sup>17</sup> o que del pequeño grupo de compensatoria tenía la profesora encargada de este programa (2d\_P241003E). Además de estas dos entrevistas, realizamos otras dos: una, de camino a la sala de profesores, a la jefa de estudios y profesora de Ciencias Sociales del grupo y otra al profesor de Matemáticas, que no pudimos grabar por la espontaneidad de la primera y por la petición explícita de

---

<sup>17</sup> Estos son los códigos empleados para identificar cada grabación. Consisten en una primera cifra que indica el orden de las cintas empleadas para grabación en el centro; una letra minúscula, que indica el medio de grabación (d = audio digital, v = vídeo, a = audio analógico); un guión bajo; una letra mayúscula que es la primera del pseudónimo utilizado para el centro educativo, en este caso P = IES Planetas; seis cifras que indican el día, mes y año de la grabación, con dos dígitos cada uno; y una letra mayúscula (o dos en el caso de Compensatoria de Lengua: Cl), que muestra si la grabación es entrevista (E) o qué asignatura se grabó (Cl = Compensatoria de Lengua, L = Lengua castellana y Literatura, P = Procesos de Comunicación, M = Matemáticas, S = Ciencias Sociales).

que no grabáramos la segunda; pero de las cuales tenemos también registro en nuestro diario de campo.

El momento crucial de las grabaciones dentro del aula llegó, aunque estos procesos de recogida en general no fueron encadenados uno detrás de otro, sino que se vieron entrelazados, según íbamos buscando las posibilidades e indagando en las necesidades para el proyecto y para el análisis. Nuestras grabaciones, siempre con el visto bueno de los maestros encargados, en su mayoría se realizaron con una grabadora digital de audio y con una videocámara digital. Esta doble opción no se debió tanto a una elección metodológica inicial, sino a tener que escoger uno y otro dependiendo de si estaban disponibles los aparatos; no obstante con ello obtuvimos una gama diferente de datos similares, en cuyo proceso de grabación, y luego de transcripción, fuimos observando dificultades y desafíos de distinto carácter, a los que dimos soluciones diferentes según el etnógrafo o el transcriptor. De este modo, un total de 15 horas de clase fueron registradas, codificadas y transcritas:

- 1 audio digital, Compensatoria de Lengua: 1d\_P201003CI
- 1 audio digital, Procesos de Comunicación: 2d\_P241003P
- 1 audio digital, Lengua castellana y Literatura: 2d\_P271003L
- 1 audio digital, Matemáticas: 3d\_P090204M
- 1 audio digital, Matemáticas: 3d\_P100204M
- 1 audio digital, Matemáticas: 3d\_P110204M
- 2 vídeo digital, Ciencias Sociales: 1v\_P240204S y 2v\_P010304S
- 1 audio analógico, Ciencias Sociales: 6a\_P020304S
- 2 audio digital, Ciencias Sociales: 4d\_P040304S y 4d\_P080304S
- 1 audio digital, Procesos de Comunicación: 5d\_P230404P
- 1 vídeo digital, Procesos de Comunicación: 3v\_P280404P
- 2 vídeo digital, Lengua castellana y Literatura: 4v\_P280404L y 5v\_P290404L

Estas grabaciones, excepto cuando teníamos algún tipo de problema técnico que solucionar, iban acompañadas con las notas de campo correspondientes en las que incluíamos la fecha y la asignatura que grabábamos –con el fin de codificar-; un croquis de la clase con los nombres de los asistentes y el número de los que faltaban, el tema central de la clase –según el profesor señalaba al inicio o según se iba descubriendo con el uso del material o del libro de texto-; la organización de la sesión; las intervenciones o comportamientos que nos llamaban la atención; lo que se escribía en la pizarra; quiénes levantaban la mano; quiénes se ofrecían o a quiénes se señalaba para que corrigiesen ejercicios o leyesen en voz alta; quiénes –de entre los que localizábamos desde nuestra posición- desarrollaban conversaciones paralelas; quiénes se pasaban notitas; quiénes parecían aburridos; etc.

Después o antes de la grabación de cada clase, acudíamos al profesor o profesora y les pedíamos fotocopias del material utilizado en el aula y, a veces, pedíamos a los estudiantes que voluntariamente quisieran, que nos entregasen los ejercicios escritos que habían realizado en el aula o en casa tras aquella clase. La tutora y profesora de Lengua, nos ofreció también escritos que un gran número de estudiantes del grupo redactaron durante el curso. Sólo una vez, para completar estos datos y para el análisis de una compañera del equipo de investigación, solicitamos que los estudiantes que habían asistido a la clase de Lengua en la que se explicaba el género escrito de la “argumentación” escribieran un texto argumentativo con un tema específico para entregarnos y analizar. Sin embargo, nuestro método de elicitación habitual consistía en obtener aquello que se empleaba o surgía de la propia interacción, no creado aparte o ficticiamente. Todas estas cuestiones también las anotábamos en la libreta de campo, al igual que notas sobre las conversaciones que nos resultaban de interés entre clase y clase.

Al acabar el curso, la tutora nos dio los resultados académicos y otras valoraciones cualitativas de fin de curso; no obstante, quisimos saber cuál fue la

trayectoria académica y social de los estudiantes un año después. Así pues, para finalizar con la descripción de las grabaciones recogidas, realizamos otra entrevista a la tutora de 2ºB (1a\_P120405E) un curso después de recoger las últimas grabaciones del año lectivo 2003/2004; seguida de otras 5 entrevistas a un total de 16 estudiantes de los 24 que habían estado el año anterior en 2ºB:

Entrevista a Bianca y Vanesa, 6d\_P140405E

Entrevista a José Manuel y Alberto, 6d\_P220405E

Entrevista a Miguel Ángel, 6d\_P250405E1

Entrevista a Javier, 6d\_P250405E2

Entrevista o grupo de discusión con Max, Elena, Esmeralda, Maksym, Carlos Javier, Juan Rafael, Rubén, Juan Ángel, Carlos y José Ángel, 6d\_P260405E.

En cuanto a la catalogación, archivo y tratamiento informático de los datos registrados en cintas de audio analógico y digital o de vídeo digital, es importante destacar el proceso que sufrieron tras su recogida. Empleamos los programas informáticos de Cool Edit 2000 para digitalizar las grabaciones audio y Pinnacle Studio 8, para la digitalización de las filmaciones. Una vez archivadas y accesibles a través del ordenador, el proceso de transcripción resultaba más sencillo gracias a otro programa, Transana V1.22, que permitía, por un lado, organizar el corpus en colecciones y episodios y, por otro, visualizar tanto la onda de sonido, como las imágenes de los ficheros audio y vídeo, al tiempo que abría una pantalla para transcribir y alinear el texto con su sonido e imagen correspondientes.

Por último, debido a que los datos recogidos no eran, como acabamos de describir, únicamente interacciones, la dirección de la investigación decidió que los datos se relacionaran por medio de otra forma de archivo: unas fichas electrónicas creadas por el programa File Maker y adecuadas a la investigación por la directora del proyecto y un colaborador externo. En estas fichas aparecía el código de las grabaciones, con el fin de identificar a que interacción se hacía referencia, y otros

datos que habían sido obtenidos del proceso y entorno de aquella grabación: por quién había sido grabada, con qué medios técnicos, desde qué lugar del aula, si estaba transcrita o no y por quién, el número de estudiantes participantes y sus lenguas, el nombre de la asignatura, el tema principal, el material fotocopiado, el momento dentro de la unidad didáctica, imágenes recogidas, relación con el cuaderno de campo, etc.

Este compleja red contextual de datos: autorizaciones, notas de campo, documentos institucionales y estadísticas del centro, grabaciones y filmaciones interaccionales digitalizadas, transcripciones, ejercicios de clase, fotocopias de unidades y otros materiales didácticos, entrevistas, resultados académicos de los estudiantes, fichas e incluso fotos del aula, el centro y sus alrededores, componen el material y contexto discursivos que he empleado para el análisis etnográfico e interaccional (capítulos 3 a 7), en un primer momento, y para la triangulación de los datos y las perspectivas (capítulo 8) en una segunda fase de esta investigación.

El objeto de estudio situado nos conmina a recoger información sobre todos los aspectos que contribuyan a crear un contexto en el que los datos puedan ser interpretados. Ese es como veremos el objetivo de la etnografía. No se trata sólo de recoger información, sino de reunirla, vertebrarla, y transformarla en un relato que sitúe los acontecimientos estudiados en un contexto pleno de significado (Martín Rojo 2006). Por ello la etnografía combina, desde el propio diseño de la investigación, el trabajo de campo, las distintas técnicas de recogida de datos, todo tipo de datos (orales, escritos, documentales) y todos los géneros (narraciones, biografías, historias de vida, memorias de los investigadores y de los investigados, autobiografías, notas de campo, diarios, entrevistas formales, emocionales, *performance*, etc.), que permita recoger acontecimientos situados y representaciones de la vida social (Tedlock 2000: 455).



### **Capítulo 3. La experiencia etnográfica: nuestro enfoque**

El método etnográfico

Objetivos de la sociolingüística etnográfica

Una concepción de la lengua

Relación entre uso lingüístico y práctica social

Un enfoque crítico

Una perspectiva interaccional

La actividad interaccional como unidad de análisis

Intersubjetividad

Narración experiencial

Marco de análisis

Comunidad de práctica

Estudio del comportamiento interaccional

Competencia comunicativa

Rutinas y patrones interaccionales

En busca del buen comportamiento en clase y del estudiante ideal

Expectativas e ideologías socio-educativas

Problematizar lo naturalizado

Técnicas de elicitación y recogida de datos

El proceso de transcripción: fases y retos

Red contextual de datos

Objetivo de este estudio

### 3. La experiencia etnográfica: nuestro enfoque

Como toda etnografía, sin embargo, esta se encuentra inacabada y tampoco ofrece respuestas definitivas.

Martín Rojo (en prensa): 33

Este capítulo muestra la noción de etnografía, con sus desafíos y retos, en la que trabajamos y basamos tanto el recorrido por los diversos centros y clases que formaron parte de la investigación como el enfoque de análisis de los datos que presento en el siguiente capítulo. Además, nos aproximaremos al método de recogida de los datos, al porqué de esos datos y a los dilemas que las diversas técnicas de grabación y recopilación presentaron para la investigadora en el trayecto.

#### El método etnográfico

“a means of bringing things about”

Malinowski 1923.

La perspectiva etnográfica que tomamos podría describirse como etnografía crítica de la comunicación en el aula, que se inserta dentro de una línea de trabajo más amplia llamada sociolingüística etnográfica crítica (Heller 1999: 14-20, Martín Rojo 2003: 24-31 y (en prensa): 7-18). Está fundamentada en el estudio de prácticas sociales, compuestas por datos interaccionales obtenidos de su situación real y situada o de su marco natural de interacción: el centro educativo y, dentro él, el aula.

Empleamos el método etnográfico por la convicción teórica de que al acercarnos a las actividades interaccionales llevadas a cabo diariamente por los participantes en su vida cotidiana, podemos alcanzar una mejor y más profunda comprensión de los comportamientos y formas de organizarse de los sujetos de nuestro estudio (Tedlock 2000:470). Las formas que tienen los sujetos de organizarse

y comportarse en las diversas instituciones y situaciones de las que participan se estructuran secuencialmente, muy a menudo por medio de la interacción verbal y otros recursos y códigos no verbales, dentro de sus usos comunicativos. El objetivo general de emplear esta metodología de recogida y análisis es el de “to place specific encounters, events, and understandings into a fuller, more meaningful context.” (Tedlock 2000:455).

### Objetivos de la sociolingüística etnográfica

La tradición etnográfica ha sido desarrollada, dentro de la disciplina de la Lingüística, por antropólogos lingüistas y sociolingüistas, para dar cuenta (1) de los rasgos de variación lingüístico-comunicativa en distintas comunidades; (2) del papel que los usos desempeñan en la organización de la vida social, en la realización de las prácticas sociales (como educar e integrar) y en la producción del conocimiento; (3) de las justificaciones internas de los usos de dichas variedades lingüísticas; y (4) de su comprensión dentro del marco situacional y contextual en el que surgen (Duranti 2000; Gumperz 1986).

### Una concepción de la lengua

El estudio de las prácticas comunicativas y de los usos lingüísticos en el seno de las comunidades entrañaba reexaminar algunas de las concepciones del lenguaje y de las unidades lingüísticas, hasta entonces bien afianzadas, y redefinir los objetivos, campos e instrumentos para su estudio. Adoptar esta posición teórica obligó a estos lingüistas, en primer lugar, a dejar de lado una concepción estructural de la lengua hasta permitir una nueva comprensión del lenguaje en tanto que modo de acción, como praxis, y no como un repertorio cerrado de signos.

### Relación entre uso lingüístico y práctica social

Así, situar como objeto de estudio los usos lingüísticos y las prácticas comunicativas en el contexto de la actividad interaccional, en lugar de las unidades del repertorio o los componentes de la gramática fuera de su contexto de producción e interpretación, fue el primer paso en esta forma de entender el lenguaje y supuso, además, considerar las prácticas lingüísticas como prácticas sociales y, de este modo, enmarcar su estudio en el análisis de otras prácticas también sociales que se realizan a través de las primeras.

“A word is used when it can produce an action and not to describe one, still less to translate thoughts. The word therefore has a power of its own, it is a means of bringing things about, it is a handle to acts and objects and not a definition of them”

Malinowski 1923:321, citado en Duranti & Goodwin 1992:15

### Un enfoque crítico

El propio Malinowski pone de manifiesto que, aunque escogemos una comunidad o subgrupo para observarlo y analizarlo en profundidad, la etnografía debería poder dar cuenta del funcionamiento de una sociedad en su conjunto. Esta idea está relacionada con la que –en su intento de definición de la etnografía crítica– Kincheloe & McLaren (2000:300) explicitan a través de la descripción de los trabajos de Carspecken:

“To construct a socially critical epistemology, critical ethnographers need to understand holistic modes of human experience and their relationships to communicative structures.”

En nuestro caso, dentro de esta investigación vamos a tratar estudiar cualitativamente un ámbito institucional y público en el que confluyen discursos e ideas de distintas entidades sociales, como la familia, los medios de comunicación, la política social y educativa, los sindicatos de docentes, etc. Con lo cual, el hecho de acercarnos a la escuela nos proporciona un observatorio que, de partida, es de interés

para el investigador y desde el cual luego se pueden continuar diversas líneas de trabajo para llegar a esa comprensión holística de la sociedad.

### Una perspectiva interaccional

Esto es, en el caso de que llevásemos a cabo una etnografía que abarcara distintos ámbitos y prácticas sociales y se contrastasen en profundidad, observaríamos cómo este estudio nos proporcionaría una comprensión de las relaciones que se despliegan a lo largo de una actividad y del orden social que dichas prácticas ponen de manifiesto, al tiempo que lo estructuran, regulan y mantienen o modifican. Esas prácticas sociales, por lo general, se construyen interaccionalmente; con lo cual, el estudio de las estructuras comunicativas que se configuran y emergen secuencialmente en su contexto habitual ofrece al analista como observables una serie de datos, verbales y no verbales, que nos llevan a entender la relación entre las interacciones estudiadas y el orden socio-institucional en el que se insertan, surgen y al cual, a su vez, estructuran (Giddens 1984 y 1995, Mondada 2004, Freire 2000).

“Y es como seres transformadores y creadores que **los hombres**, en sus relaciones permanentes con la realidad, **producen**, no solamente los bienes materiales, las cosas sensibles, los objetos, sino también **las instituciones sociales**, sus ideas, sus concepciones”<sup>18</sup>

Freire 2000:118-119

### La actividad interaccional como unidad de análisis

Esta visión interaccional, que deriva de intentar comprender y obtener los significados de los distintos usos de la lengua de su contexto de actividad, tiene también sus raíces en Vigotsky y Leontyev, quienes llegaron a desarrollar una teoría de la interacción social con la actividad física y semiótica como unidad básica de análisis (Duranti 2000:378-379). Al insertar los datos lingüísticos, aparentemente poco ligados con la estructuración de la sociedad, en las actividades interaccionales que las

---

<sup>18</sup> La negrita es mía.

distintas comunidades llevan a cabo diariamente, las palabras y estructuras oracionales se llenan de sentido y recobran su fuerza y su capacidad de acción; aspecto que en la tradición estructuralista no recibía la misma atención.

### Intersubjetividad

No obstante, para entender la relación entre los usos lingüísticos y las prácticas comunicativas, de un lado, y la organización y la estructura social, de otro, y así comprender el papel del lenguaje en el funcionamiento y la organización de estas prácticas sociales, necesitamos atender a la propia explicación e interpretación que de estos datos nos aporten sus protagonistas o participantes. La mirada externa de un observador que trata de averiguar esta manera de organizar y estructurar las prácticas sociales interaccionalmente puede errar si no toma también en consideración las formas de interpretar y de justificar estas prácticas que ofrecen los propios participantes<sup>19</sup>. Para acceder a estos datos es preciso, a través de entrevistas y por medio de un ejercicio de empatía, introducirse en el contexto observado por un periodo de tiempo suficiente. A través del análisis de los propios participantes de la acción y en contraste con la perspectiva del investigador se construye una acción analítica dialógica, intersubjetiva, que resulta de la acción de observar y participar como etnógrafos, en palabras de Tedlock: “cross-dressers, outsiders wearing insiders’ clothes while gradually acquiring the language and behaviours that go along with them” (2000:455).

La intersubjetividad consiste, de este modo, en un intento de superación de la dualidad creada ficticiamente entre las posturas emic y etic del enfoque antropológico y a ella se orientan las etnografías y análisis críticos de la tradición más reciente. La postura etic consideraba la descripción e interpretación del propio analista como

---

<sup>19</sup> Para un resumen de la posición de Giddens sobre la reflexividad de los actores sociales y sus prácticas, ver Martín Rojo (en prensa)

objetiva y neutra, desde la distancia y superioridad del ojo sabio y conocedor del investigador; mientras que la emic aportaba la visión de los sujetos-objeto de estudio como la única válida y coherente internamente (Williams 1992), con lo que no reconocía los filtros y selecciones que el analista realizaba en la interacción con los participantes durante el proceso de exploración y descubrimiento de dichos conocimientos. La postura etic, desde fuera, observa sin compartir prejuicios, sin verse involucrada en procesos de categorización interna, sin haber naturalizado la ideología; la emic nos mostraría la forma de actuar y de comprender las actuaciones dentro del grupo.

Por tanto, la intersubjetividad aporta una consideración muy valiosa para este tipo de estudios experienciales, que es la del ojo del observador que no se oculta, que participa y transforma la realidad estudiada, que es reflexivo con su propia metodología y que pone en diálogo su propia percepción, en un principio externa, con los análisis y las interpretaciones que los sujetos de la comunidad analizada le hacen llegar a través de otras prácticas interaccionales (Martín Rojo, (en prensa-b):18-19).

### *Narración experiencial*

Teniendo en cuenta que etnografía es tanto el proceso de observación y del trabajo de campo realizado, como la descripción interpretativa de dicho proceso en su producto final (Duranti 2000:131, Agar 1980:1, Tedlock 2000:455), la intersubjetividad se muestra latente y –a menudo en este tipo de trabajos críticos- se manifiesta en sus reflexiones y en la figura del “yo” narrador. El analista y narrador, así, tendría que permitir, también a lo largo del proceso de escritura de dicha descripción, la retroalimentación con la que los sujetos de su observación han de contribuir si mantenemos esta perspectiva. De esta forma, la etnografía como producto resultaría

también tras la construcción intersubjetiva de las categorías, normas, valores y formas y reglas de funcionamiento y organización del grupo observado.

Este producto tiene, por tanto, al menos dos tipos de lector potencial: el grupo de los participantes cuyas prácticas socio-escolares observamos, a los cuales se les devuelve información que les puede aportar una perspectiva más en su práctica diaria; y el grupo de los no observados, es decir, aquellos que se interesan por el mundo de la educación y por las situaciones lingüístico-comunicativas que las migraciones, entre otros factores, han contribuido a crear. Es a esta última audiencia a la que apporto los datos contextuales y de mi experiencia etnográfica para una mejor comprensión del análisis que realizo. Esto constituiría el marco de interpretación de los datos que analizo. Los participantes ya conocen de primera mano muchos de los datos y observaciones que aquí comparto. Aún así, éstos verán los mismos datos desde otro enfoque, debido a que es posible que refleje en estas líneas cuestiones en las que no se habían fijado antes o que, por cotidianas o naturalizadas, les pasen desapercibidas.

### Marco de análisis

La elección de un c c centro educativo, y de un grupo en particular dentro de ese centro, en este proceso, delimita como espacio físico y de actividad, el grupo de participantes que va a ser considerado la comunidad de práctica objeto de nuestro estudio. El aula es el foco de atención, pero no se puede estudiar fuera del contexto en el que se enmarca, con lo cual, haremos múltiples referencias al centro educativo en el que se inserta y ocupa un lugar determinado. Esta comunidad de aula va a ser tomada como un sistema social en pequeña escala, donde las características y condiciones sociales de cada participante van a influir en el devenir interaccional de la actividad en la que se encuentran inmersos, en este caso el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la forma de estructurarlo y organizarlo comunicativamente (Gumperz 1986). El



único fin de aislar esta comunidad es tratar de estudiar sistemáticamente cómo tiene lugar este proceso y cuáles son sus implicaciones sociales, a través del comportamiento interaccional, para así reconstruir la información obtenida y aportar una nueva dimensión crítica (Freire 2000:124), la de la investigadora (1) que se ha visto influida y transformada por el proceso reflexivo de empatía y distanciamiento, propio de la etnografía, (2) que aporta un contexto relacional algo más amplio a las actividades en las que los participantes están involucrados, y (3) que, por todo ello, problematiza y reenfoca lo cotidiano y naturalizado en el aula y el centro educativo.

### Comunidad de práctica

El grupo objeto de nuestro estudio se conforma, por tanto, en una comunidad de práctica o en una comunidad de actividad interaccional común. Desde que los métodos etnográficos se emplean en sociedades urbanas e industrializadas, el concepto de comunidad y los rasgos compartidos que la delimitan se han visto envueltos en un complejo proceso de redefinición. La Etnografía del Habla (Hymes 1962) o de la Comunicación (Gumperz & Hymes 1972), tradición que Gumperz y Hymes fundaron tratando de abarcar distintas líneas de trabajo que se habían iniciado desde diferentes disciplinas (Sociolingüística, Antropología Lingüística, Estudios Culturales, Lingüística Diacrónica, Pragmática, Etnometodología), llama a la comunidad foco de su análisis *speech community*. En rasgos generales, esta comunidad de habla compartiría no sólo la misma lengua, sino también los usos y contextos de interacción, las actitudes y valoraciones sobre las formas y los usos lingüísticos, las interpretaciones y la comprensión pautadas socio-culturalmente,

además de unas fronteras geopolíticas e incluso unos rasgos fenotípicos o físicos determinados (p.ej. el color de la piel) 20.

La comunidad objeto de nuestro análisis no se distingue por que sus miembros hablen la misma lengua –aunque de hecho la hablan-, procedan del mismo lugar geográfico, se identifiquen con una misma nación o pueblo, o compartan una serie de conocimientos, comportamientos, actitudes y valores. Esta comunidad, que configura y construye el contexto interaccional, desde nuestro punto de vista consiste en procesos menos estáticos de caracterización de sus miembros. Lo que comparten los miembros de esta comunidad, digamos de agrupación “obligada” y enmarcada en el ámbito institucional en el que se ejercerá la acción de educar, es una serie de interacciones, actividades y prácticas sociales e institucionales, las propias del periodo de escolarización, en las cuales sus miembros se van posicionando y van negociando sus rasgos y formas de participación a lo largo del tiempo, de forma secuencial. Por ello, hemos decidido emplear el término de comunidad de práctica, o comunidad de actividad interaccional refiriéndonos como tal a aquella “defined as ‘a group whose joint engagement in some activity or enterprise is sufficiently intensive to give rise over time to a repertoire of shared practices’.” (Eckert and McConnell-Ginet 1999:185, citado en Saville-Troike 2003:17).

De este modo, la comunidad de práctica hace que confluyan en ella miembros de muy diversos rasgos y signos. En las sociedades multiculturales y multilingües de nuestros días, este término es de gran utilidad para los etnógrafos urbanos que nos dedicamos a estudiar un ámbito institucional o cotidiano concreto. Nos permite, principalmente, observar cuál es el tratamiento de la diversidad social, cultural y lingüística dentro de un grupo dinámico que comparte una serie de actividades. Nos ofrece, también, la posibilidad de estudiar los procesos de aparición, construcción y reproducción o desafío de las normas de interacción, uno de los ejes principales de

---

<sup>20</sup> Es de interés la reflexión sobre *speech community* que realiza Saville-Troike 2003:14-17.

esta tesis. Y por último, nos proporciona el contexto más adecuado para relacionar las formas de tratamiento de la diversidad y el uso que se hace de las normas de interacción con los procesos de inclusión y exclusión de sus miembros en el ámbito que analizamos.

### *Estudio del comportamiento interaccional*

¿Qué buscamos tras el estudio sistemático del comportamiento interaccional? La respuesta a esta pregunta no es sencilla. Por un lado buscamos localizar “regularidades” en la actuación comunicativa que nos permitan ver cómo los participantes de esta aula organizan y estructuran las clases de las distintas agrupaciones y asignaturas, y cómo pueden incidir estas formas de organizarlas y estructurarlas en el éxito o fracaso escolar de sus estudiantes. Por otro lado, se trata de observar qué conocimiento se da por sentado y genera a través de estas regularidades, patentes en rutinas comunicativas y escolares. Entendemos que estas rutinas se rigen por reglas y normas que a veces no se hacen explícitas más que a través de sus prácticas interaccionales o por medio de la evaluación de las transgresiones de dichas prácticas. Sin embargo, otras veces normas y reglas no sólo se hacen explícitas, sino que también se insiste sobre ellas, de forma que observamos cómo no se da por supuesto su conocimiento. La valoración desigual de conocimientos y usos crea asimetría entre los participantes.

### *Competencia comunicativa*

Si nos centramos en el conocimiento de tipo comunicativo o interaccional que se asume o presupone entre los participantes y que, a menudo, se encuentra naturalizado en una comunidad, estaremos ante lo que Gumperz y los etnógrafos de la comunicación llaman competencia comunicativa:

“to be effective in everyday social settings speakers and listeners depend on knowledge which goes beyond phonology, lexicon and abstract grammatical structure. Language usage [...] is governed by culture, subculture and context specific norms which constrain both the choice of communicative options and the interpretation of what is said.” (Gumperz 1986:53).

Así, la búsqueda del conocimiento que una persona necesita alcanzar para comunicarse de manera apropiada en una comunidad y cómo lo va adquiriendo es uno de los objetivos fundamentales de los estudios etnográficos de la comunicación. Nosotros buscaremos dicho conocimiento dentro de la unidad de análisis interaccional y por medio de las rutinas y patrones comunicativos que localicemos en ella. El estudio de estas secuencias nos ayudará a comprender las reglas que rigen en una interacción y cómo los distintos miembros de la comunidad de práctica las aplican: si las cumplen y reproducen, si las desafían, si las desconocen o si están en su proceso de adquisición.

### Rutinas y patrones interaccionales

Por tanto, las rutinas conforman secuencias que giran en torno a una actividad escolar o interaccional, dentro del ámbito institucional y público. Dichas rutinas se constituyen a lo largo de un trabajo interaccional que va instaurando el conocimiento compartido por los miembros de dicha comunidad de práctica. Los participantes, de esta manera, se embarcan en una actividad que ya conocen en parte por lo establecido en encuentros o relaciones previas; con lo cual, no necesitan construir la actividad conjunta por completo en cada nuevo encuentro. Las prácticas interaccionales van, de esta manera, estructurando la actividad escolar; pero al mismo tiempo, la práctica pedagógica se va reproduciendo en una serie de patrones comunicativos que se suelen reiterar. Rutinas y patrones, unidades secuenciales ambas, constituyen parte de la base del conocimiento que se da por sentado tras

haberlo adquirido, es decir, forma parte de la competencia comunicativa de la comunidad de práctica.

### *En busca del buen comportamiento en clase y del estudiante ideal*

Atender a aquellos comportamientos que se dan por sentado, que serían parte integrante de la competencia comunicativa que es necesaria (1) para hacer que un intercambio comunicativo sea efectivo o productivo en el aula y (2) para que un individuo se considere miembro de un grupo o comunidad, supone tratar de responder a la pregunta: ¿qué se considera un buen comportamiento (interaccional, escolar e incluso social)? Comprobamos de inmediato que la respuesta puede condicionar la visión de buen estudiante que el profesor suele tener a la hora de dirigirse y tratar a sus estudiantes de cada día.

Podemos encontrar que algunos de los adolescentes que se están incorporando a las aulas de la Comunidad de Madrid no tienen por qué conocer ni, por tanto, hacer manifiesto dicho conocimiento comunicativo o comportamental que se supone compartido en las aulas, y ello incidirá sobre las expectativas de los profesores. Esto se verá reflejado en la forma de organizar la interacción en el aula y probablemente tendrá repercusiones a la hora de evaluar a dichos estudiantes en el rol institucional del profesorado. Pero cabe preguntarse, ¿realmente estos chicos desconocen las normas de comportamiento escolar e interaccional? También trataremos de responder a esta pregunta.

### *Relación entre expectativas e ideologías socio-educativas*

El concepto que el profesor tiene de sus estudiantes varía en base a otro concepto, el de buen comportamiento comunicativo y escolar por parte del estudiante. Dicho concepto está construido social e institucionalmente y se pone de manifiesto

tanto en las prácticas pedagógicas como en el resto de prácticas interaccionales de la clase. A su vez, estas prácticas pedagógicas construyen secuencialmente el tipo de representaciones que se hacen de unos y otros y, así, el propio orden social del aula (Giddens 1984). A menudo, estos conceptos no son sólo producto de una reflexión individual del profesor, ni tan siquiera de una construcción interactiva dada por la relación particular entre un determinado estudiante y un profesor particular. Tienen sus raíces en la visión que tiene el profesor de la sociedad y de la educación propuesta y reforzada por una ideología concreta. Esta visión que el docente manifiesta de la sociedad y de la educación puede, también, estar impuesta por la corriente hegemónica de la cual no somos conscientes ni libres:

hegemony refers to [nonnegotiable] conventions and constructs that are shared and naturalized throughout a political community. Hegemony works both through silences and repetition in naturalizing the dominant worldview.

Kincheloe & McLaren 2000:303

Gramsci (1971) aporta una definición de hegemonía que contribuye a la definición de nuestra perspectiva crítica. Este autor considera que la hegemonía es la infiltración a lo largo y ancho de toda una sociedad de un sistema de valores, actitudes, creencias y moralidad, el cual tiene el efecto de reproducir y apoyar el status quo de las relaciones de poder. En este sentido, hegemonía podría definirse como un “principio de organización” que es difundido a través del proceso de socialización en cada ámbito de la vida cotidiana. El enfoque crítico, en el que se inspira la sociolingüística etnográfica, busca precisamente problematizar este principio de organización naturalizado en el que una comunidad se socializa.

### Problematizar lo naturalizado

Desde esta mirada crítica pretendemos, por tanto, poner al descubierto y cuestionar la autoridad eurocéntrica que se suele imponer a través de categorizaciones esencialistas (1) tanto en el trato al “otro”, por ejemplo, en el trato del profesor y de sus compañeros a los estudiantes construidos como “diferentes”, (2) como en el estudio etnográfico de los “otros”, esto es, en la interpretación de la investigadora al estudiar a este grupo particular. De este modo, problematizaremos el pensamiento hegemónico naturalizado que desde otros enfoques no se suele cuestionar. Esto se debe a que uno de los objetivos de este enfoque consiste en “to free the object of analysis from the tyranny of fixed, anassailable categories” (Kincheloe & McLaren 2000:301). Así, el footing (para emplear un término Goffmaniano) o posicionamiento que como investigadora tomé de partida fue, al tiempo, negociándose y transformándose en un proceso de reflexividad crítica que surgió, entre otros aspectos, por mi propia participación en el marco interaccional (frame) estudiado y por el distanciamiento analítico posterior.

Experimentación y problematización son, por tanto, los ejes fundamentales de este enfoque crítico que aportamos a la sociolingüística etnográfica. La experimentación es la tarea etnográfica que “requiere la implicación del investigador con su objeto de estudio (...) ha de ser reflexiva y polifónica” (Martín Rojo 2006:10). Sin esta implicación y empatía, sin acercarnos a los sujetos de nuestro estudio para dar voz a la manera en que ellos comprenden sus prácticas, no podemos llegar a problematizar lo que se da por sentado. No obstante, una vez experimentada la perspectiva del otro, el siguiente paso es poner en cuestión estos saberes naturalizados: “Se rompen así los hábitos de pensamiento, para mostrar la relación que existe entre la producción del conocimiento y los procesos de dominación” (Martín Rojo 2006:11).

### Técnicas de elicitación y de recogida de datos

Las técnicas de recogida de los datos centrales para este estudio (las interacciones de aula) consistieron en grabaciones de audio y vídeo. Al inicio del proceso etnográfico no contábamos con el material necesario para realizar filmaciones, con lo que tuvimos que conformarnos con tomar datos audio con una grabadora digital (DAT), pensando que lo verbal nos sería de gran utilidad en el estudio de la interacción. De todos modos, también anotamos las observaciones que consideramos pertinente recoger en nuestros cuadernos de campo. No obstante, según pasaban los días, entendimos que era cada vez más necesario obtener datos visuales que contribuyeran a una mejor comprensión de los fenómenos interaccionales que en el aula se desarrollaban y que no teníamos tiempo de recoger en todo su detalle. Las grabaciones en vídeo nos aportaron, por tanto, nuevos datos kinésicos, no verbales y paraverbales que podíamos usar en análisis posteriores sin que estuviesen demasiado sesgados por nuestro foco de atención en el momento de la grabación.

Por otro lado, la nueva técnica de recogida generó una serie de inconvenientes y problemas que fuimos superando lentamente. Dilemas como qué imágenes tomar, puesto que la cámara no podía recoger todo el campo de acción ni a todos los participantes; qué posición ocupar dentro del espacio físico del aula; o qué ocurriría con el sonido que quedara alejado de la cámara nos proporcionaron nuevas formas de ver nuestra tarea etnográfica. Cada uno de los dilemas que iban surgiendo fue, así, aportándonos una reflexividad sobre los métodos y técnicas de recogida de datos, además de nuestra incidencia como investigadores en los datos que recogíamos, que nunca antes nos habíamos llegado a plantear.

De este modo, debimos solucionar las dificultades que las diversas técnicas de grabación iban presentando, y lo hicimos tomando decisiones que nos mostraron que nuestra técnica de recogida no era neutra ni objetiva y que ninguna otra técnica lo podía ser (debido a las elecciones que el investigador ha de realizar para encontrar la

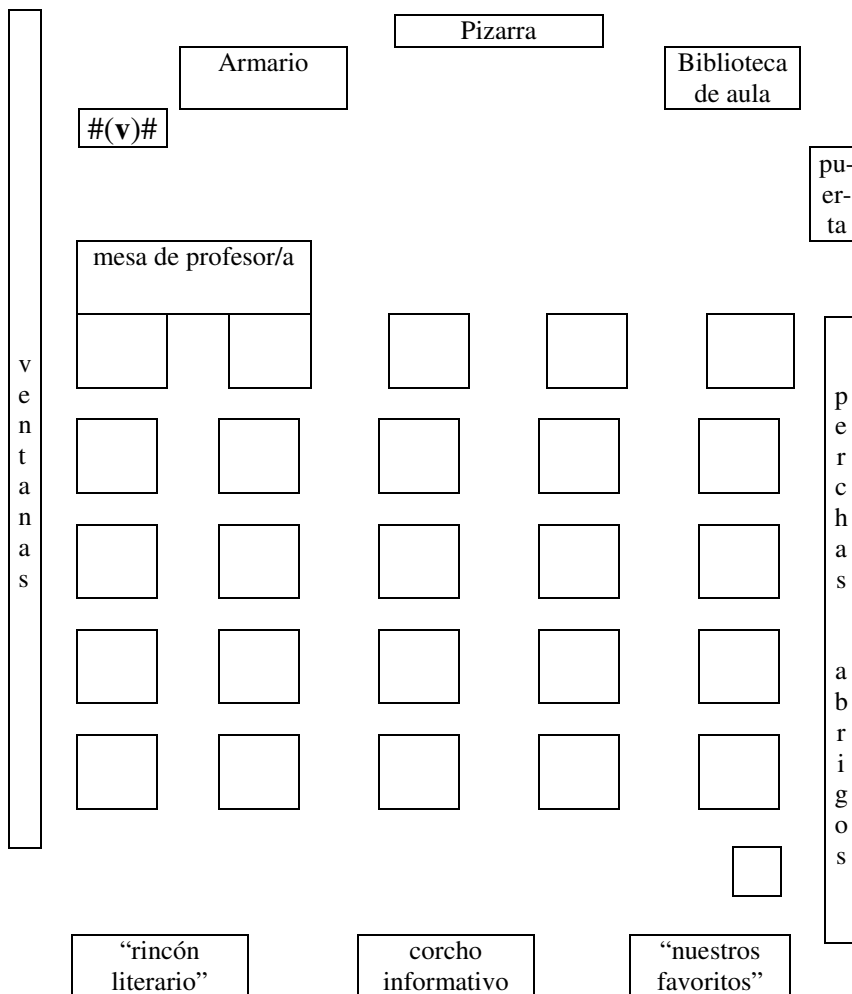


metodología adecuada a los datos que busca, para focalizar su interés en unos participantes o en otros, en unos temas o en otros, etc.). Así pues, nuestra forma de solucionarlo fue ser conscientes de las decisiones y posturas que tomábamos y tratar de hacerlas explícitas en la experiencia etnográfica. En las notas del cuaderno de campo se recogen estas dudas y reflexiones:

**Fragmento del diario de campo, IES Planetas.**

*Domingo, 22 de febrero de 2004.*

*Mañana, lunes, quisiera ir a grabar la clase de Ciencias Sociales de Nina. Estoy un poco nerviosa porque va a ser la primera grabación con la cámara de vídeo y al conjunto de la clase. No sé cómo van a reaccionar los chicos ni la profesora. Creo que ella no quiere que la saque. Así que, entre esto y que en la posición en que me he venido situando con la grabadora audio digital (atrás, a la izquierda, mirando de frente a la maestra) no va a permitir recoger los datos interaccionales que buscamos con la cámara –porque los estudiantes estarían de espaldas y porque tengo el reflejo de las ventanas y se vería oscura la imagen, creo que voy a tener problemas con la posición. También tengo miedo de que no se escuche bien, ya que el micro de la videocámara no recoge tan cercanos los sonidos. Posiblemente la posición más apropiada, con todas estas dificultades, sea ésta:*



*Pero, ¿dónde me coloco yo para no estar en el foco de mira de todos?*

No únicamente el posicionamiento de la cámara nos suponía dificultades teórico-metodológicas, sino también el saber qué íbamos a observar dentro del aula. Para ello, realizamos un arduo trabajo inicial desde el conjunto del equipo de investigación, para elaborar una guía de observación. En este documento expusimos los fenómenos que nos interesaba observar dentro de la sala de clase y los métodos que consideramos serían los más apropiados tanto para la recogida como para el análisis. En el caso concreto de esta tesis, nos propusimos estudiar el comportamiento interaccional dentro del aula y qué era considerado un buen comportamiento escolar, además de cómo esta idea se construía a través de normas y evaluaciones a lo largo de la actividad secuencial. Para ello, consideramos que la etnografía era el método más apropiado para acceder a una mejor comprensión de los comportamientos cotidianos del grupo de personas foco de nuestro análisis (Tedlock 2000:470). El proceso de vivir junto con ellos varias de las prácticas sociales en las que se embarcaban diariamente nos acercaría a sus formas de hacer, interactuar y reaccionar. Con lo cual, nos sería más fácil vivir de manera más cercana sus propias perspectivas y acciones para llegar a entenderlas. Lograr empatizar con ellos nos llevaría, después o al mismo tiempo, a distanciarnos para adoptar una mirada crítica (Martín Rojo (en prensa-b): 18-19); una distancia que se abordaría entonces con ese conocimiento que hemos ido adquiriendo sobre ellos y sobre las situaciones y contextos en los que se mueven.

#### *El proceso de transcripción: fases y retos*

El tipo de método escogido nos ofrecía, de todos modos, diversas formas de enfrentarnos a un corpus; pero dado el enfoque multimodal del que queríamos dar cuenta en la etnografía, el reto más importante lo encontramos en el proceso de

descripción de los datos recopilados. Como asegura Duranti (2000: 193): “Cualquier tipo de descripción es por definición una abstracción en la que un fenómeno complejo queda reducido a alguna de sus características constitutivas y es transformado para un análisis ulterior<sup>21</sup>”.

Este autor habla, además, de “análisis ulterior” porque, como opinan también Ochs (1979) y Nussbaum (2006), el propio proceso de transcripción es ya una forma de análisis. Sólo hemos de darnos cuenta de ello observando cómo cada transcriptor o analista puede emplear notaciones distintas en las distintas fases de una investigación. En el caso del corpus del IES Planetas este proceso se hace patente. Una de las transcriptoras del equipo realizó una primera versión rápida de lo que encontraba en la primera interacción filmada de este corpus:

#### **Fragmento extraído de la transcripción inicial de 1v\_P240204S**

**Profesora:** (...) id pensando ya // para / los próximos días ↑  
// ¿eh? // para el próximo día no // para el siguiente quizás  
// id pensando ya / con quién queréis hacer el Camino de  
Santiago // a quién elegís / de la clase / pues  
aproximadamente / seis siete personas / cuatro dos / o sea /  
con quién queréis hacer el Camino de Santiago↑ // eeh // qué  
días lo vais a hacer / cuándo elegís hacerlo&  
**Obiang:** &pero noo [(( ))]  
**Profesora:** [de qué  
manera] / Obiang / vais a ir / sea andando / a un burro / [en  
bici // en moto // lo demás]  
[bullicio  
general y risas de los alumnos ante la palabra burro]]  
**Profesora:** ¿vale? {sigue el bullicio} // a ver / un momento  
// id pensándolo porque- {se autointerrompe a causa del  
bullicio y las risas que continúan}  
**Profesora:** {ante un comentario de Eduardo} ;vale / Eduardo!  
**Eduardo:** es que se cree que es verdad ↑  
{risas}  
**Profesora:** (( )) / es que no me deja terminar // {sigue el  
alboroto} si Obiang ya lo sabe / es listo // lo que pasa es  
que ( (( )) )° haces el tonto para hacer risas // tú ya sabes  
/ porque lo he dicho al principio que vamos a hacer un viaje  
imaginario / ¿o no?  
**Obiang:** es que se m'a olvidao&  
**Profesora:** &NADA se te ha olvidao // (( ))  
// bueno // vale // id imaginando todo- id pensando [sobre]=

---

<sup>21</sup> La cursiva es de Duranti.

alumno}}]  
**Profesora:**

[{tos de un  
=todo esto

Al retomar esta transcripción para el análisis, decidimos revisar la filmación y tratar de completar todos los elementos que aparecían como incomprensibles (( )), puesto que consideramos podrían aportarnos datos más minuciosos para el estudio del comportamiento de los estudiantes en el aula. Realizando esta operación, observamos cómo lo señalado como comentarios de la transcriptoras eran ya análisis parciales y sesgados por una visión dominante que considera el discurso del docente, o persona de autoridad en el juego relacional de la clase, como el más importante y que deja las conversaciones y formas de participación paralelas ocultas en un segundo plano. Esto lo podemos observar en la manera de subrayar que la reacción verbal de la profesora en un momento determinado se realiza “{ante un comentario de Eduardo}”, pero no se señala cuál es ese comentario. La interpretación que ofrece, además, la transcriptoras acerca del bullicio (por una palabra que menciona la profesora), incide en esta forma de observar el discurso del docente como la intervención en torno a la cual giran todas las reacciones de los estudiantes.

Esta reflexión surgió, sin embargo, tras la revisión de la grabación, teniendo más definido el fenómeno que pretendíamos analizar y buscando datos visuales que el vídeo nos podía proporcionar y que no quedaban del todo reflejados en la primera fase de transcripción. Si nos hubiésemos centrado únicamente en los datos transcritos, el análisis hubiese quedado mediado por esta visión dominante que asume la asimetría entre profesor y estudiantes como natural. La revisión y re-transcripción nos dio la posibilidad de encontrar que hay formas de resistencia a dicha asimetría entre los mismos participantes, y que esas formas se traducen en la participación interaccional paralela de los estudiantes y en el resultado de digresión que producen en la acción propuesta por la profesora:

### Fragmento interaccional revisado para el análisis de 1v\_P240204S

{Dentro de las actividades de clase, la profesora hace una propuesta}

**Profesora:** (...) // id pensando ya // para / los próximos días  
↑ // ¿eh? // para el próximo día no // para el siguiente  
quizás // id pensando ya / con quién queréis hacer el Camino  
de Santiago // a quién elegís / de la clase / pues  
aproximadamente / seis siete personas / cuatro dos / o sea /  
con quién queréis hacer el Camino de Santiago ↑ // {Leonard  
sonríe y se vuelve hacia su compañero Paulo} eeh // {Obiang  
se pasa la mano por la cara y se gira hacia su compañero  
David Jesús a quien dice algo y luego se vuelve hacia la  
profesora y se encoge de hombros} QUÉ días lo vais a hacer /  
cuándo elegís hacerlo&

**Obiang:** &pero [¿lo vamos a hacer de verdad profe?]

**Profesora:** [de QUÉ manera] / OBIANG /  
{Eduardo se ríe} vais a ir / sea andando / o en burro / en  
bici // [en moto // lo demás]  
[{\bullicio general y risas}]

**Obiang** {a Eduardo}: (¿lo vamos a hacer de verdad?)°

**Eduardo** {vuelto hacia Obiang}: ¡que no / colega! {se vuelve a  
otros compañeros de su derecha riendo}

**Obiang:** ¡pro[fe / (profe)° ]/ profe!

**Profesora:** [¿vale? ] {sigue el bullicio} // a ver / un  
momento {diciendo a Obiang que espere con la mano en alto} //  
id pensándolo porque-

**Eduardo:** {señalando a Obiang y dirigiéndose a sus compañeros  
de la derecha} ¡se cree que es de verdad! ((no vamos a ir en  
avión)) ¡gilipollas!

**Profesora:** {se autointerrumpe posiblemente a causa del  
bullicio y ante el comentario de Eduardo} ¡Eduardo!  
{Leonard se ríe mirando hacia Eduardo}

**Eduardo:** es que se cree que es verdad ↑  
{risas}

**Profesora:** ya / es que no me deja terminar // {sigue el  
alboroto} si Obiang ya lo sabe / es listo // lo que pasa es  
que (le gusta hacerse)° el tonto para hacer risas // {mira a  
Obiang y asiente con la cabeza, como pidiendo confirmación}

**Obiang:** no [es que yo]

**Profesora:** [TÚ ya] sabes / {mirando a Obiang y sonriendo al  
hablar} porque lo he dicho al principio que vamos a hacer un  
viaje imaginario / ¿ono?

**Obiang:** {asiente con la cabeza, con la cabeza ligeramente  
inclinada y sonriendo también al hablar} es que se m'ha  
olvida'o&

**Profesora:**&NOO se te ha olvida'o // (estás de cachondeo)° //  
{Obiang sonríe} bueno (2") {se recupera el silencio} vale //  
id imaginando todo- id pensando [sobre]=  
[{\tos de un alumno}]

**Profesora:** =todo esto //

Esta reflexión y las dificultades encontradas en el proceso de transcripción muestran cómo es importante grabar o filmar los datos interaccionales para sus estudios posteriores. Sin estos datos, o con una simple transcripción o recogida de lo que el observador escucha o ve, un análisis posterior quedaría sesgado y mediatizado

por la mirada y escucha, nunca neutra, del etnógrafo o del primer transcriptor. Los datos registrados nos permiten volver una y otra vez a ellos y descubrir detalles que en una fase previa podían haber resultado poco interesantes para nuestro objeto de estudio o haber pasado desapercibidos.

Así, el proceso de transcripción y análisis para este trabajo ha favorecido que profundicemos en nuestro conocimiento sobre las fases e implicaciones del proceso, que podríamos formular de la siguiente manera: (1) tener claro el objetivo analítico o científico a la hora de transcribir; (2) emplear un método de notación que represente y refleje con precisión (aunque nunca con perfección) la información más consistente con dicho objetivo; (3) tener presente la audiencia a quien va dirigida la descripción de los datos y ofrecer una versión adaptada a los fines propuestos; (4) comparar y actualizar de forma constante las transcripciones con las grabaciones de las que se extrajeron, sobre todo a la hora de realizar nuevos análisis; (5) ser explícitos en cuanto a los criterios de notación empleados; (6) ser conscientes de las implicaciones teóricas, políticas y éticas que podrían resultar del producto transcrito; e (7) incluir datos verbales, sonoros y visuales que nos permitan un acercamiento al fenómeno en diferentes planos y que nos permitan acceder a una mejor comprensión del fenómeno (Duranti 2000:222-223).

### Red contextual de datos

Así, para entender las prácticas interaccionales y pedagógicas de una de las manifestaciones de la educación compensatoria en el IES Planetas, situado en un municipio al suroeste de la Comunidad Autónoma de Madrid, desde el enfoque etnográfico de la comunicación, decidimos recoger como material principal de análisis los datos interaccionales situados, esto es, grabados o filmados en su propia situación de enunciación (el aula) y a lo largo de su actividad cotidiana (la clase); además de las

notas y observaciones de campo que realizamos en el proceso (ver apartado de “red contextual de datos” en el capítulo 2). Pero, ¿cómo llegamos a recoger el resto de los datos?

De una primera escucha y lectura analítica de estas interacciones, quisimos obtener más información de cómo los actores sociales narraban, explicaban o justificaban ciertas prácticas; para lo cual hicimos uso de una técnica de elicitación: las entrevistas en profundidad, con preguntas abiertas y semi-dirigidas a través de un guión básico de entrevista consensuado en el equipo de investigación. Hicimos un total de 8 entrevistas a 18 participantes del aula. Las preguntas a profesores y estudiantes se basaban en una guía de entrevistas que elaboramos adecuándola a la información que queríamos obtener. Quisimos preguntar a profesores y estudiantes cuál era la diversidad cultural y lingüística que reconocían en el centro, cómo la valoraban, además de otras preguntas sobre en qué consistían los procedimientos de agrupación compensatoria o por rendimiento, cómo los vivían ellos y qué incidencia creían que tenían en los futuros de los estudiantes. De este otro dato interaccional, y tras un análisis discursivo detenido, tratamos de conseguir más información acerca de lo que los participantes resaltaban en ambas prácticas (interacciones situadas y entrevistas) como pertinente para la comprensión del fenómeno estudiado: la educación y su relación con la diferencia cultural y, concretamente, las medidas de atención a la diversidad y la legislación sobre compensación educativa desarrolladas en las prácticas pedagógicas recogidas.

Como los docentes y profesionales de la educación hablaban de la dificultad de dar clase cuando se superaba la ratio y de las consecuencias que parecía tener una mala distribución administrativa a la hora de escolarizar a estudiantes de origen extranjero, consideramos de interés hacernos con la documentación estadística que mostraba la diversidad cultural del centro educativo y del aula objetos de mi estudio. Luego, la quisimos comparar con los datos cuantitativos y de origen nacional de la

inmigración del municipio y la comunidad autónoma, para ver hasta qué punto la comunidad de práctica estudiada podía ser representativa del entorno en el que se situaba. No obstante, por tratarse de una investigación cualitativa, no consideramos estos datos más que como contextualizadores del análisis ulterior.

Al hacer los docentes también continuas referencias a las distintas posibilidades de agrupamientos de los estudiantes destinatarios de las medidas de atención a la diversidad o a las dificultades de coordinación con los profesores de Compensatoria, por ejemplo, creímos esencial estudiar en profundidad el aparato legislativo textual de Compensación Educativa de la Comunidad de Madrid, administración competente en la implantación de estas políticas. Al analizarla, comprendimos que este discurso legislativo proponía una representación social tanto de esta política educativa como de sus procedimientos y destinatarios que, a su vez, habíamos encontrado retomada –bien reproducida, bien modificada- en los discursos y prácticas interaccionales del profesorado del instituto observado. Cuestión que nos llevó a reflexionar sobre la interdiscursividad y la retroalimentación de los discursos que circulan sobre esta política de atención a la diversidad.

Por otro lado, los documentos aportados por el equipo directivo del centro, como el Proyecto Educativo o la Programación General Anual de aquel año, nos fueron también de gran utilidad para observar el posicionamiento del centro con respecto a la diversidad cultural y social de los estudiantes, y cómo encajaban las medidas de compensación educativa en el planteamiento ideológico y de la concepción de lo que es educación del propio instituto. Al menos, en las intenciones que estas prácticas textuales declaraban.

Por último, pensamos que tanto las medidas compensatorias y el concepto de educación, como los discursos y prácticas de los docentes al aplicarlas o reificarlas, tendrían que tener algún tipo de efecto en los resultados académicos de los estudiantes, con lo cual, decidimos solicitar las notas trimestrales y finales de los



estudiantes de 2º grado con los que habíamos compartido la experiencia etnográfica durante el curso lectivo 2003/2004. Pero también pensamos que podríamos aprovechar el hecho de que el análisis de los datos nos había dado un año de distancia, para volver a acercarnos al instituto y preguntar a los adolescentes y a su tutora qué había sido de su trayectoria académica al final del curso siguiente, para triangular<sup>22</sup> algunos aspectos.

Todos estos datos que, como he comentado, obtuve empleando distintas técnicas de escucha, observación, grabación y elicitación, aunque siempre dentro del enfoque etnográfico-interaccional de mi estudio, se configuraron como una red contextual para el análisis, cuyo entramado de hilos iba descubriendo y me iba mostrando la complejidad de la actuación compensatoria en la reproducción de sus discursos político-legislativos y en las prácticas pedagógicas e interaccionales cotidianas.

### Objetivo de este estudio

Tras estas consideraciones previas, podemos decir que nuestro objetivo ha sido, a través de un proceso etnográfico, analizar en profundidad cómo se desarrolla la actividad en una comunidad de práctica, dentro del aula, a través de la interacción, poniendo especial atención en las normas de comportamiento y en su evaluación. La etnografía –como la palabra– es, de este modo, un método que nos ayuda a traer ciertos asuntos a colación: en este caso, las normas de comportamiento socio-escolar e interaccional, su evaluación en el aula y las repercusiones que la construcción interaccional de éstas normas y evaluaciones tengan en el refuerzo de la desigualdad entre grupos sociales.

---

<sup>22</sup> Por triangulación entendemos, con Denzin (1970, citado en Arias Valencia 2000: web) “la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos o métodos de investigación en el estudio de un fenómeno singular”.

Entendemos la etnografía, en sus dimensiones de observación y de análisis, como procesos abiertos, ya que es “a permanently unclosed, always partial, narrative engagement” (Kincheloe & McLaren, 2000:301). Pero también entendemos que la sociolingüística etnográfica crítica realiza estos estudios con una finalidad transformadora: la de aportar lo estudiado a los participantes; es decir, con la prioridad de la devolución del análisis en diferentes formas (entrega de publicaciones a los profesores y estudiantes interesados que conformaron la comunidad de práctica, propuestas de formación al profesorado, trabajo con el grupo en tutorías, propuestas redactadas para la administración competente, etc.). Así, la transformación empática que el etnógrafo sufre y su implicación inicial con los sujetos de su estudio, devuelve los frutos del distanciamiento analítico. De esta manera, contribuye a la mejora y al cambio de la institución por medio de una voz externa que experimenta, analiza problematizando y, luego, evalúa y propone de forma constructiva (ver capítulo 8).

En el próximo capítulo presento mi experiencia etnográfica aportando una voz narrativa sobre lo encontrado en el centro educativo –como unidad espacial de análisis- desde la perspectiva de observadora-participante. De esta manera, muestro cómo en este recorrido descubrí ciertas rutinas interaccionales y escolares que atrajeron mi atención dentro del aula y cómo el análisis detenido de éstas me llevó hacia un estudio interaccional de las normas de comportamiento y su evaluación, que desarrollo en los próximos capítulos. Por tanto, trato de recoger el proceso de observación, de participación y de análisis, al tiempo que proporciono datos contextuales y, con ellos, un marco de interpretación (*frame*) que considero necesarios para comprender e interpretar lo que sucede en las interacciones.

## **Capítulo 4. Etnografía de la comunicación en el aula: IES Planetas, 2ºB**

Primeros contactos

Recorriendo el instituto

La organización del IES Planetas en función de su diversidad cultural

Otras actuaciones relacionadas con la diversidad cultural

Formación estratégica del curso 2ºB

Origen nacional de los estudiantes

Móstoles y sus habitantes

Los estudiantes: algunos datos estadísticos

Las lenguas de los estudiantes del centro

El profesorado del IES Planetas

Varios maestros de 2ºB

Actividades en el aula

Formas de participación: aprendiendo a comportarse en clase

Aprendizaje en dos viajes paralelos

#### 4. Etnografía de la comunicación en el aula

Cuando entré por primera vez en el aula de 2ºB del IES Planetas para grabar lo que allí dentro sucedía, me encontré con un ambiente abierto y amable que, al inicio, trataba de reproducir ante mis ojos (y mis aparatos de grabación) aquello que solían hacer sin presencia externa alguna. Las interacciones que grabé de principio a fin mostraban que esa “imitación” se conseguía con más naturalidad con el tiempo, hasta que llegó el momento en que, no es que yo desapareciera, sino que me convertí en una más: se llegó a hacer referencia a mi presencia en algunas, aunque escasas, circunstancias. En otras ocasiones parte de los participantes, los que no me tenían en su punto de mira, incluso se olvidaban de que estaba entre ellos.



**Foto 1. Material de grabación**

¿Por qué no se me “incluía” en la interacción? Porque todos queríamos seguir las reglas del juego y sabíamos que yo no estaba dentro de esa clase de forma habitual; con lo cual, si lo que los participantes suponían era que yo quería recoger lo “cotidiano” en el aula, mi presencia y los cables, los micrófonos y el cuaderno de campo éramos todo menos corriente: había que hacer oídos sordos y ojos ciegos. Y eso es lo que los participantes hacían durante la clase, aparentemente.

No obstante, la comunicación no verbal con mis “compañeros de aula” me señalaba como aquella “intrusa” que era: la observadora se sentía observada. Las miradas de reojo, los cuchicheos y las sonrisas hacia el rincón donde me solía situar eran corrientes, principalmente al principio, por parte de los estudiantes; y alguna mirada de complicidad me enviaba de vez en cuando también la profesora o el

profesor de turno. Aún así me sorprendió que algunos estudiantes se siguiesen pasando notitas o tirando bolas de papel cuando el profesor o la profesora se giraban hacia la pizarra, sabiendo que estaban siendo atentamente vigilados bajo mi mirada.

En los pasillos, antes de entrar a clase y, sobre todo, tras sonar el timbre, yo volvía a ser una participante más de todo derecho y se me tomaba en consideración, se me preguntaba si iba a volver, si me había servido lo que grabé y qué tal avanzaba mi investigación o mi estudio. Era como si, al cambiar la actividad, también las normas de intercambio se transformasen.

### Primeros contactos



**Foto 2. Jardín de los Planetas**

Accedí al IES Planetas en un primer momento al final del curso 2002/2003 a través de una de sus orientadoras, Alba<sup>23</sup>, a quien conocí gracias a que mi hermano menor estuvo escolarizado en este centro y tuvo que realizar un itinerario del Programa de Diversificación en sus últimos cursos. Alba estaba interesada, conocía mi trabajo de investigaciones previas<sup>24</sup> y se ofreció para presentarme a varias maestras que creía estarían dispuestas a colaborar conmigo en una actividad que le propuse para observar las distintas reacciones ante la diversidad cultural de los estudiantes de un grupo de 2º de ESO en mayo de 2003<sup>25</sup>. Para aquella ocasión, dos maestras de Lengua Castellana y Literatura, Sonia y Nora, se prestaron.

---

<sup>23</sup> Todos los nombres de los participantes, al igual que el del instituto, son pseudónimos para proteger el anonimato.

<sup>24</sup> Tesina dirigida por la Prof. Luisa Martín Rojo y presentada en el Departamento de Lingüística de la UAM (Alcalá Recuerda 2002).

<sup>25</sup> Los análisis y resultados de dicha actividad en comparación con otras prácticas educativas se expusieron en la comunicación presentada en el Congreso Internacional de Pragmática (IPrA) de Toronto, julio 2003 (Alcalá Recuerda (en prensa)).

A partir de ese momento, y ya durante el curso 2003/2004, mi trabajo se centró en el grupo del que Nora fue tutora y profesora de Lengua Castellana y Literatura y de Procesos de Comunicación, además del grupo de Compensatoria de Lengua, conformado por ocho estudiantes del mismo grupo, y que dirigía otra maestra, Lina. Nora fue, así, mi contacto más valioso durante aquel curso debido a que Alba, la orientadora, estuvo de excedencia por estudios. Más tarde conocí también a los maestros de Matemáticas (Rafael) y Ciencias Sociales (Nina), cuyas clases también forman parte de mi corpus. La tutora, además, presentó –y defendió– la investigación ante los padres y madres de los estudiantes, con el fin de que firmaran la autorización<sup>26</sup> para que sus hijos e hijas fueran grabados y filmados, ya que aún eran menores.

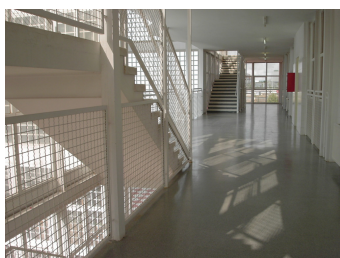
Aquel contacto inicial, así como algunas circunstancias personales –como el hecho de que mi presencia coincidiera con mi embarazo, el nacimiento y la lactancia de mi primer hijo-, ayudaron de forma imprevista en la acogida que recibí. Varios profesores accedieron a tenerme presente en sus clases y tanto los estudiantes como sus madres y padres autorizaron las grabaciones de audio y vídeo desde el primer momento, incluso sabiendo que se trataba de una investigación universitaria. Es frecuente que los centros educativos no accedan a participar en investigaciones universitarias debido a que algunos equipos de investigación universitaria se dedican a obtener información y realizar observaciones, encuestas y entrevistas, sin ofrecer nada a cambio en el proceso, ni después devolver los resultados obtenidos. En mi caso simplemente me dejaron acompañarles; de manera que logramos que se me admitiera como participante en la *arena* del instituto y de la clase.

---

<sup>26</sup> El formulario de autorización puede ser consultado en el anexo I.

### Recorriendo el instituto

Al acercarme al centro, las instalaciones mostraban que era un instituto construido recientemente, según leí más tarde en el Proyecto Educativo, se había edificado a lo largo del curso escolar 1998/1999, con accesos para discapacitados físicos tanto en el exterior (rampas de entrada) como en el interior (ascensor). El color blanco de las rejas, junto a la luminosidad que dejaban atravesar sus grandes y numerosos ventanales, daban un resultado luminoso y alegre. En el interior se incrementaba dicha luminosidad ya que todas las paredes estaban alicatadas con azulejos blancos. Paseando por los pasillos, no encontré pósters, fotografías, ni ningún otro tipo de decoración que “distrajese” la vista. Todo estaba blanco y limpio. Sólo algunas plantas y tabloneros de corcho con informaciones decoraban varios lugares de la planta baja.

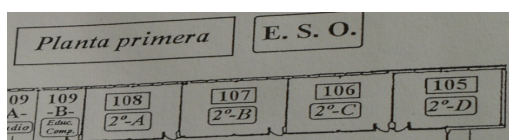


**Foto 3. Escaleras y descansillo 1ª planta**

Había dos pabellones comunicados internamente. Uno de ellos consistía sólo en una planta baja, dedicada a distintas funciones. Allí se encontraban los despachos de dirección, secretaría y jefatura de estudios, la administración, la sala de profesores, las tutorías y despachos de orientación y la cafetería. El otro pabellón constaba de tres plantas. La baja, donde se situaban los despachos de los departamentos y la biblioteca, además de la caseta de la conserjería, cuyo personal resultó muy útil como punto de información desde el primer instante y a lo largo de este recorrido. Y la primera y segunda plantas, donde principalmente estaban las salas de clase y los servicios. A estas plantas se accedía por dos escaleras que se unían en los descansillos, en el centro de los cuales estaba el ascensor, muy poco usado, sólo en

caso de necesidad, por estrictas reglas del centro, según comprendí durante una clase de Lengua, en la que se estudiaba la argumentación y una de las actividades proponía que los chicos realizaran un texto explicando y justificando qué medios podrían hacer que el instituto fuese más seguro y práctico.

En el pasillo de la primera planta en el que está situado el curso que me había propuesto estudiar (2ºB) se encontraban los servicios, el aula de Audiovisuales, el aula de Compensatoria, el aula de Francés, un aula de 3º de ESO, tres aulas de 1º de ESO y las cuatro de 2º de ESO.



**Foto 4. Situación de 2ºB en la primera planta**

Entrar en aquel lugar, tan luminoso, nuevo y bien equipado, me hizo experimentar sensaciones equivalentes a las que algunos de los estudiantes pudieron tal vez sentir al estar allí escolarizados durante una parte importante de su vida, la adolescencia. La tutora de 2ºB me confirmó dos años más tarde que el equipo docente y demás personal administrativo trabajaban “la interpretación sobre el contexto en el que viven y que se identifiquen con el centro para saber que es su lugar”; cuestión de interés para nuestra investigación por los efectos inclusivos que esta idea podría producir incluso en el barrio en el que el instituto se ubicaba.

Según el discurso del Proyecto Educativo del IES Planetas, el centro compartía esta idea integradora e inclusiva en la que, como espacio abierto a la comunidad, buscaba enriquecerse con la diversidad cultural y crear relaciones de igualdad y respeto entre sus miembros. No obstante, los estudiantes de origen extranjero no parecían haber aportado más que la nota de color entre los estudiantes; puesto que no se observaban transformaciones de otro tipo, ni siquiera en el aspecto más visual de la decoración del centro.



Mi recorrido por las aulas fue variado a lo largo del curso escolar 2003/2004. Me aventuré en las clases de Lengua y Literatura Castellana, Procesos de Comunicación, Ciencias Sociales, Matemáticas y alguna clase esporádica de Compensatoria de Lengua. Mi presencia fue continua durante el curso 2003/2004, y en el 2004/2005 volví varias veces al centro para conocer los resultados finales de 2º B y para entrevistar de nuevo a la tutora y a los estudiantes con el fin de conocer la trayectoria socioeducativa que habían seguido después de un curso completo e indagar así en las expectativas de futuro que les movían.

### *La organización del IES Planetas en función de la diversidad*

Durante el curso en el que realicé la recogida de datos, año académico 2003/2004, existían tres programas en el IES Planetas que organizaban los procedimientos y prácticas pedagógicas relacionados con la atención a la diversidad, de los cuales tuve que buscar más información para poder comprender cómo se desarrollaba su funcionamiento, quiénes eran sus destinatarios y qué principios, objetivos y finalidades tenían (ver capítulo 2, para un desarrollo amplio de estas características). Estos programas eran el de Compensatoria, el de Integración y el de Diversificación.

Dentro del aula estudiada de 2ºB, 8 de los 24 alumnos asistían al programa de Compensatoria. De estos ocho, Raúl y Sergio eran de familia española, Paulo, de familia portuguesa, Edna y José Gabriel procedían de Ecuador, José Francisco y Obiang eran de origen ecuatoguineano y Juan Miguel había venido, hacía unos años, de República Dominicana. Así, según las evaluaciones del Departamento de Orientación y de la Comisión de Coordinación Pedagógica, Leonard, el estudiante de familia polaco-española, y Leo, de familia boliviana, eran los únicos estudiantes de origen diferente al español que no tenían necesidades de Compensación Educativa

durante aquel curso académico; tampoco 14 de los 16 estudiantes españoles necesitaban asistir a estas clases.

Según las estadísticas aportadas por el centro, 11 de los 477 estudiantes matriculados en Enseñanza Secundaria Obligatoria, en el año escolar 2003/2004, estaban en el Programa de Apoyo a la Integración: dos en 1º de ESO, dos en 2º, cinco en 3º y otros dos en 4º. En el curso 2ºB, foco de nuestro estudio dentro del IES Planetas, había un solo estudiante de integración, de nacionalidad española: Diego.

En este instituto existen los itinerarios científico-técnico y socio-lingüístico del programa de Diversificación curricular, que llevan los conocidos como profesores de apoyo, y se ofrecen los módulos de formación en Garantía Social de “Ayudante de Restaurante-Bar” y “Operario de Fabricación e Instalación de Muebles”, para los cuales existen dos profesores técnicos.

De los 477 estudiantes matriculados en ESO, 29 estudiantes cursaban el Programa de Diversificación Curricular, 14 en 3º de ESO y 15 en 4º durante el curso 2003/2004. Puesto que el curso escogido para la etnografía de los distintos centros de Educación Secundaria fue 2º de ESO, no había ningún estudiante en aquel curso que formara parte de estos itinerarios formativos; aunque en el curso siguiente, según las entrevistas que realicé un año más tarde a los estudiantes, varios de los adolescentes relataron que fueron derivados a Diversificación, de entre los cuales, alguno de los que ya habían estado en Compensatoria, como Juan Miguel y Paulo.

#### *Otras actuaciones relacionadas con la diversidad cultural y lingüística*

Durante el curso 2003/2004 no me consta que se llevara a cabo ningún tipo de actividad con orientación multicultural en el IES Planetas; pero en varias entrevistas y conversaciones me transmitieron que sí se habían realizado en ocasiones, en las distintas etapas educativas, actividades de cuentacuentos o jornadas culturales con esta temática para fomentar una mejor convivencia. El Mediador Intercultural que



curso siguiente por la presión de un sector crítico del profesorado y por los resultados obtenidos.

El segundo curso de Educación Secundaria en el IES Planetas se había formado de tal manera que, tras la evaluación del año anterior, la Comisión de Coordinación Pedagógica había sugerido, a los estudiantes que en el primer grado habían estado flojos en las asignaturas instrumentales básicas (Lengua y Matemáticas), que se inscribieran en las asignaturas optativas de Procesos de Comunicación y Taller de Matemáticas, respectivamente –asignaturas que parecían más materias de refuerzo que optativas en sí-; y a aquellos que habían superado dichas asignaturas en 1º, que se matricularan en Francés.

Al comparar los usos en los cuatro institutos que formaban parte de la investigación, comprendimos que se trataba de un procedimiento bastante habitual que le permite al centro realizar una estratégica “agrupación por rendimiento”, con el fin de poder trabajar de forma específica, en función de las necesidades concretas de los estudiantes, según las explicaciones que dio el profesorado que estaba de acuerdo con esta medida; aunque, repito, el claustro del IES Planetas no era unánime sobre esta cuestión.

De esta manera, 2ºA era el curso que más estudiantes con optativa de Francés tenía; 2ºC tenía estudiantes con la optativa de Francés y de Procesos de Comunicación; 2ºD era el curso en el que la mayoría había optado por Taller de Matemáticas (aunque había algunos con Francés también), y 2ºB tenía estudiantes de Procesos de Comunicación y de Taller de Matemáticas.

El curso escogido para mis observaciones de aula fue 2ºB, con estudiantes de entre 13 y 15 años, 7 chicas y 17 chicos. Escogí este grupo debido a que mi contacto este año era la tutora de dicho curso y mostraba mucho interés por nuestra investigación. Además, nos habían comunicado los profesores de investigaciones anteriores que la edad y las características del 2º curso en el primer ciclo de ESO no

sólo les resultaban las más problemáticas, sino que también era una edad y curso importante para conocer el “acceso real” que tenían los estudiantes de origen extranjero, si promocionaban o no o si eran derivados a programas e itinerarios técnicos o de formación profesional. Todo ello nos motivó a centrarnos en este grupo de edad.

Del total de 24 estudiantes de 2ºB, 17 tenían como optativa Procesos de Comunicación y 7 de ellos, Taller de Matemáticas. Nadie tenía Francés como optativa, lo que nos hizo suponer que, en 1º, ninguno de estos estudiantes había sido bueno en Lengua o Matemáticas. Según la tutora, que no estuvo nunca de acuerdo con esta medida de agrupación por rendimiento, estos chicos no tenían dentro del aula modelos buenos en los que fijarse y con los que motivarse para mejorar.

De esta manera, este procedimiento de agrupación dibujó el aula más multicultural del IES Planetas. Sabiendo que 17 estudiantes habían tenido dificultades en Lengua, en un principio no me pareció extraña la idea de que los más necesitados de apoyo en esta asignatura pudieran ser nuevos estudiantes cuyas familias fueran recién llegadas de países no hispanohablantes; pero cuál fue mi sorpresa cuando descubrí que la mayor parte de los estudiantes eran españoles o de países con el castellano como lengua oficial, y únicamente había dos estudiantes cuyas familias eran originarias, y sólo en parte, de países no hispanohablantes, además de llevar muchos años en España.

En concreto, en el aula había 16 estudiantes de familias españolas y 8 estudiantes de familias inmigrantes, cuyos nombres y orígenes menciono a continuación: Juan Miguel, de origen dominicano, Paulo, de origen portugués, José Gabriel, de origen ecuatoriano, José Francisco, de origen ecuatoguineano, Leo, de origen boliviano, Leonard, de origen polaco, Obiang, de origen ecuatoguineano y Edna Margarita, de origen ecuatoriano. Todos ellos tenían como optativa Procesos de Comunicación, excepto Obiang, que estaba en Taller de Matemáticas. En esto

consistía la diversidad de nuestra clase en cuanto a edad, género, origen nacional, lengua familiar, optativa escogida y necesidades educativas.

### Origen nacional de los estudiantes



**Foto 6. En los alrededores del instituto**

En las experiencias etnográficas de mis compañeros, investigadores en formación que se adentraron en otros tres centros de Educación Secundaria a lo largo del mismo periodo escolar en distintas zonas del sur de la Comunidad de Madrid, considerar el origen nacional y la procedencia migratoria de los estudiantes resultó esencial por varias razones. Primero, porque ayudaba a comprender cuál era la influencia de su presencia –más o menos visible- en las políticas y prácticas de atención a la diversidad desarrolladas por los institutos. Segundo, por la importancia que a este hecho se le daba por parte de los propios participantes, docentes, estudiantes, familias y autoridades educativas. Por último, porque el objetivo común de nuestra investigación era observar cuáles eran las prácticas interaccionales y pedagógicas del aula y qué elementos emergían en ellas relacionados directa o indirectamente con la diversidad u homogeneidad cultural de sus estudiantes.

En el IES Planetas en particular, la diversidad con respecto a su origen nacional, cultural o étnico parecía considerarse, por una parte del profesorado del centro, como un rasgo diferencial más de entre todos los rasgos sociales que caracterizaban a los estudiantes. Es posible que esto se debiera a la aún escasa

incidencia cuantitativa de los estudiantes de origen diferente al español. Aunque tras varios años de investigación en centros educativos con circunstancias diversas, podríamos afirmar que el hecho de obviar o ignorar la presencia de la diversidad en la escuela es una postura ideológica que subyace tanto a las políticas de compensación educativa, como a una concepción de educación que se reproduce en las prácticas de la institución.

Las medidas compensatorias y agrupaciones estratégicas aquí descritas están basadas en una concepción de la educación que, por medio de procedimientos segregadores iniciales, intenta impulsar y favorecer la homogeneización cultural y el asimilacionismo, con la intención de garantizar, tras el periodo de escolarización, la igualdad de oportunidades en el acceso al mundo laboral y, así, el éxito académico y social. Esta ideología, no obstante, no tiene en cuenta que sólo un grupo de estudiantes “ideales”, es decir, aquellos que poseen las características socio-económicas y culturales que el sistema educativo exige, tendrán éxito en su escolarización y sociabilidad, porque las condiciones de partida no son ni serán las mismas. Esta idea se ve, a menudo, reflejada en las expectativas que el profesorado tiene de sus estudiantes, además de observarlas en las prácticas interaccionales y educativas cotidianas, como la llamada “deserción escolar” o las derivaciones a programas de garantía social de estudiantes que no poseen esas características o no han llegado a adquirirlas en el transcurso de su educación formal obligatoria.

Una noción de educación que reconozca y valore la diversidad cultural y que potencie las cualidades particulares de cada estudiante no sólo no está reñida con el garante democrático de la igualdad de oportunidades, sino que además respeta la diferencia (individual y grupal) y aporta a la diversidad cultural un valor crucial en la construcción de la sociedad, en lugar de tratar de eliminarla o desvalorizarla desde la institución escolar.

### Móstoles y sus habitantes

Debido a que el IES Planetas se encuentra situado en Móstoles, ciudad de la corona metropolitana sur de la Comunidad de Madrid, quise conocer algunas características y estadísticas del municipio para contextualizar los datos del centro y del aula que acabo de detallar. El municipio de Móstoles, antes villa y desde 2005 ciudad, es el segundo en población de la Comunidad de Madrid tras la capital. Ha observado su mayor crecimiento demográfico en los últimos 30 años (1975, 2.000 hab.; mayo 2005, 209.376 hab. empadronados). Es considerada una ciudad joven y activa, que –tras unos orígenes históricos que se remontan, al menos, a finales del s. XVIII- comenzó a desarrollarse como ciudad dormitorio, para los trabajadores y obreros que ejercían en la capital y volvían sólo para dormir. Debido a dicho crecimiento demográfico y al desarrollo urbanístico y comercial, aunque esta ciudad mantiene comunicaciones regulares con Madrid y con el resto de los municipios de la corona metropolitana del sur (Alcorcón, Leganés, Fuenlabrada y Getafe, principalmente), depende cada vez menos de la capital en todos los sentidos (comercial, institucional, académico,...).

La recepción de inmigrantes en toda la corona metropolitana sur, inicialmente procedentes de otras comunidades autónomas y en la actualidad mayoritariamente del extranjero, ha sido continuada y progresiva en las últimas décadas. En la actualidad hay 22.622 ciudadanos de nacionalidades distintas a la española empadronados en Móstoles<sup>27</sup>. En cuanto a los menores de 16 años, entre los cuales se encuentran los estudiantes de nuestro estudio, sabemos que en toda la Comunidad de Madrid el porcentaje gira en torno al 13,5% de la población extranjera de esta comunidad, en la cual, en mayo de 2005, había 881.670 ciudadanos de otras procedencias empadronados<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> Fuente de los datos de este apartado: *Informe de la población extranjera empadronada en la Comunidad de Madrid, mayo de 2005*, OFRIM, D.G. de Inmigración y Cooperación al Desarrollo, Consejería de Inmigración, Comunidad de Madrid.

<sup>28</sup> Datos procedentes de la misma fuente citada.



### Los estudiantes: algunos datos estadísticos

El instituto contaba en el curso 2003/2004 con un total de 630 estudiantes<sup>29</sup>, de los que 477 pertenecían a los cursos de 1º a 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), 141 a los de 1º y 2º de Bachillerato, y 12 a los dos grupos de Garantía Social, en un total de 34 grupos. Contrastaba el bajo porcentaje de alumnos de origen extranjero en las estadísticas (sólo un 9,05%, 57 estudiantes del total) con su destacada visibilidad en el instituto, ya que muchos de ellos eran estudiantes negroafricanos cuyas familias procedían de Guinea Ecuatorial. No obstante, la mayoría de estos estudiantes podrían no haberse considerado de “otra nacionalidad”, por haber obtenido la española y estar matriculados como tales (sólo un estudiante en todo el centro estaba matriculado como ecuatoguineano y cuatro como guineanos).

Por otro lado, el resto de los estudiantes de origen extranjero matriculado en ESO, según las estadísticas aportadas por el centro, procedían en su mayoría de países latinoamericanos: trece de Ecuador, siete de Colombia, tres de Argentina, dos de R. Dominicana, dos de Bolivia, dos de Venezuela, dos de Cuba y uno de Perú; además de estudiantes de Europa del Este: siete de Polonia, tres de Rumania, uno de Armenia y uno de Bielorrusia; de África: cuatro de R. D. Congo, cuatro de Guinea, uno de Camerún y otro de Guinea Ecuatorial; y de la Unión Europea: dos de Portugal.

Un dato me resultó llamativo: dado el número de conciudadanos de origen marroquí en Móstoles y, en general, en toda la Corona Metropolitana Sur, me sorprendió observar que en este centro no había más que un chico inscrito, además en uno de los cursos de Garantía Social. Quizá se debiera a que la concentración mayoritaria por redes sociales de este colectivo se sitúa aún hoy en el centro de la ciudad, y no en la periferia, donde este instituto se ubica (al noroeste).

---

<sup>29</sup> Los datos aquí recogidos fueron aportados por el equipo administrativo del propio centro el 4 de febrero de 2004. Existían ligeras variaciones entre éstos y los datos recogidos al inicio del curso en la Programación General del Anual (PGA), menos actualizada.

### Las lenguas de los estudiantes del centro

Debido al carácter principalmente cualitativo de esta investigación, no se recogieron datos cuantitativos acerca de qué lenguas conocían y empleaban los participantes en el centro educativo. Sin embargo, estos datos pueden inferirse a partir de la información relativa a los países y colectivos de origen de los estudiantes y del conocimiento que tenemos de las pautas sociolingüísticas generales de reproducción y mantenimiento de las lenguas en su proceso de inmigración a la Comunidad de Madrid. Así, supuse que las lenguas manejadas (aunque no frecuentemente escuchadas) en el IES Planetas, eran el polaco, varias lenguas bantúes y del África Occidental subsahariana, el rumano, el portugués, el armenio, el ruso y bielorruso, y unas trece variedades de castellano.

De las entrevistas y datos interaccionales recogidos, sólo recabé información acerca de las diferencias entre algunas variedades del castellano que hablaban los estudiantes, además del uso de la lengua rumana que hacían dos hermanas recién llegadas de Rumania.

Debía encontrarse una importante diversidad lingüística dentro de las aulas, lo que, sin embargo, contrastaba con las prácticas lingüísticas que recogí. En unas 20 horas de grabación, entrevistas incluidas, y a pesar de que algunos de los estudiantes afirman conocer, hablar e incluso manejar diariamente “a la perfección” otras lenguas, no se registra ninguna expresión en otras variedades lingüísticas por parte de los estudiantes. De hecho, ni siquiera obtuvimos un solo dato significativo en el que se produjese alternancia de lenguas, aunque sí se aprecia la variedad de acentos que aportan algunos estudiantes.

No hemos de olvidar que el instituto se sitúa en la Comunidad de Madrid, región en la que históricamente se ha dado prioridad al uso del castellano como única lengua de intercambio, es decir, donde encontramos una política lingüística que ha valorado y prestigiado el monolingüismo y la asimilación a éste frente a otras políticas

alternativas; lo cual se refleja en la falta de planificación lingüística que, no obstante, podría haber ocasionado el fenómeno migratorio, y en las prácticas y discursos cotidianos dentro de la institución educativa. En estos, por ejemplo, se valora el hecho de que algunos estudiantes “aprendan muy rápido el castellano” o “lo hablen muy bien”, frente a una prácticamente nula referencia o valoración positiva sobre su bi- o plurilingüismo.

Al no hacerse manifiesta dicha variedad de lenguas –quizá también por el escaso número de hablantes de una sola comunidad lingüística que se concentraba en un aula-, opté en este trabajo por centrarme en la búsqueda de la diversidad cultural en otra de sus manifestaciones: las pautas comunicativas, en las que puse especial atención y a las que me referiré en el último apartado.

### *El profesorado del IES Planetas*

El profesorado del IES Planetas estaba compuesto por un total de 63 profesores<sup>30</sup>, de los cuales 37 ocupan plazas definitivas de profesores de Enseñanza Secundaria, nueve ocupan también plazas definitivas de maestros (una de ellas de pedagogía terapéutica para Apoyo a la Integración) y uno ocupa plaza definitiva como profesor técnico (AP). El resto del profesorado interino estaba formado por los dos orientadores, seis profesores de Enseñanza Secundaria, dos maestros suspendidos, dos profesores técnicos de Garantía Social, dos maestras en Comisión de Servicios, un maestro de pedagogía terapéutica a tiempo parcial, una profesora de Religión y un auxiliar de conversación de Francés.

El Equipo Directivo estaba compuesto por un director, un secretario, una jefa de estudios y dos jefes de estudios adjuntos. Las reuniones de Claustro se solían convocar por las tardes, en horario extraescolar, y se exigía la máxima participación. El Consejo Escolar, que también convocaba sus reuniones por las tardes, estaba

---

<sup>30</sup> Fuente: Programación General Anual (PGA), curso 2003/2004.

formado por el equipo directivo (excepto los jefes de estudios adjuntos), siete profesores, dos padres, un representante del AMPA, cuatro representantes de alumnos y un representante del PAS. Además, había tres comisiones: “económica”, “convivencia” y “absentismo” que recababan información para llevarla a dichos consejos.

Aparte de los Departamentos de las distintas áreas de conocimientos, se contaba también con la Comisión de Coordinación Pedagógica que, según el Plan General Anual, tenía entre sus objetivos fundamentales: “Servir de canal de información y comunicación entre el Equipo Directivo y el profesorado”. Pero lo que me interesó de esta Comisión de Coordinación Pedagógica es que, entre los puntos concretos de su plan de trabajo se encontraban los siguientes: “Estudio de los cambios en los currículos, Adaptaciones curriculares, Plan anual de Compensación Educativa (...), Jornadas culturales”, los cuales parecen estar íntimamente relacionados con las políticas de atención a la diversidad que se llevaban a cabo en el instituto.

Por último, el Departamento de Orientación Educativa en el instituto estaba compuesto por el siguiente personal especializado: dos orientadores interinos, una maestra suspendida, en función de profesora de compensatoria, un maestro de pedagogía terapéutica con plaza definitiva y a tiempo completo, otro maestro de pedagogía terapéutica interino y a tiempo parcial, un profesor técnico de apoyo con plaza definitiva y dos profesores técnicos de Garantía Social, ambos interinos. Estos eran los principales responsables tanto del diseño de intervención como de llevar a cabo las medidas de atención a la diversidad –siempre en el marco de la legislación vigente- tomadas por la Comisión de Coordinación Pedagógica, de la que algunos de sus miembros formaban parte de este Departamento.

Sobre las relaciones de los profesores entre ellos y con respecto a la diversidad cultural del instituto, a través de las entrevistas y observaciones recogidas sabemos que había una división –que tras varios años de estudio, no nos parece aislada- dentro

del claustro, entre los profesores a favor de los cambios que aporta la diversidad cultural y los profesores que estaban en contra de cualquier transformación. O lo que sería lo mismo, aquellos docentes que consideran que la inmigración es un problema y aquellos que piensan que los choques y conflictos originados por compartir un mismo espacio con personas de diversos orígenes quizá crea conflictos, pero también enriquece a los estudiantes y a los propios profesores. Es decir, que había unos profesores que estaban a favor de crear medidas como la propuesta para agrupar estudiantes por rendimiento (lo que coincidentemente creaba clases de alto rendimiento escolar y homogéneas culturalmente, frente a grupos diversos culturalmente considerados de bajo rendimiento académico) y otros que estaban totalmente en contra de dicha medida.

### *Varios maestros de 2ºB*

Este trabajo, al estar centrado en este curso de 2º de ESO, sólo nos permitió entablar contacto con cuatro maestros. Además coincidía que la maestra de Ciencias Sociales era también jefa de estudios adjunta, lo cual me permitió tener acceso a datos y documentos de interés y a varias conversaciones muy productivas con el director del centro. Asimismo, al ser el curso escogido una agrupación por (bajo) rendimiento académico, me permitió reunirme con los orientadores interinos y obtener información variada sobre los estudiantes y otras cuestiones de atención a la diversidad.

*Nora*, como hemos adelantado, es la tutora del grupo y profesora de dos asignaturas: Lengua castellana y Literatura y Procesos de Comunicación. Debido a sus características y trayectoria educativa, fue escogida por la orientadora para llevar a cabo el proyecto “experimental” de los agrupamientos por rendimiento. Lleva trabajando muchos años como maestra, de los cuales diez los pasó en un colegio público –de los considerados progresistas– en una zona deprimida de la provincia de

Barcelona. Ha sido directora de otro centro de Primaria en Móstoles y ha llevado a cabo numerosas iniciativas que muestran su carácter emprendedor e implicado con su profesión. Durante el curso en el que recabamos datos, por ejemplo, había organizado un proceso de recogida de material escolar para un envío a varios colegios de primaria en México. Ha defendido a ultranza el programa de “Biblioteca de Aula” que propuso cuando entró al Departamento de Lengua y Literatura, el cual ha visto apoyado por el director del centro, también profesor de Lengua y Literatura, y forma parte del Consejo Escolar, entre otras muchas tareas y actividades. En cuanto a su opinión sobre las agrupaciones por rendimiento, se manifestó contraria a ellas, y cada vez más convencida de que no motivaban a los alumnos cuyo rendimiento es más bajo a superarse a sí mismos.

*Lina* es la profesora de Compensatoria y me ha permitido entrar a sus clases varias veces –aunque sólo he grabado una de Lengua y tomado notas de otra de Matemáticas, que se convirtió en repaso para un examen de Ciencias Sociales. Me concedió una larga entrevista en la que me mostró sus amplios y variados conocimientos sobre la enseñanza de español como lengua extranjera. Dice que le encantaría trabajar dedicándose exclusivamente a ello, por ejemplo en un Aula de Enlace. Elabora su propio material, aunque basa los contenidos que imparte en los libros de 6º de Educación Primaria. Como hemos mencionado, estaba realizando un diccionario de imágenes y acciones, y otro electrónico en varias de las lenguas de los estudiantes del centro, gracias a la ayuda de estos.

*Nina* es la profesora de Ciencias Sociales. Era además jefa de estudios adjunta. Muestra su seriedad y profesionalidad en el trabajo, tanto en el despacho como en el aula. Aunque utiliza el libro de texto en el aula, elabora dossiers de información adicional y esquemas con los contenidos más relevantes para los estudiantes. No he podido grabar ninguna entrevista con ella, pero siempre se ha mostrado muy receptiva e interesada en la investigación. Estaba deseando conocer parte de los resultados,

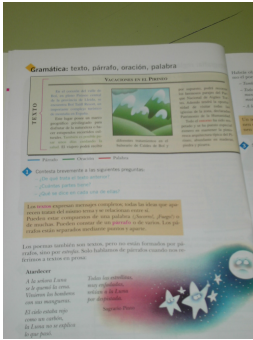
para ver reflejadas sus prácticas educativas e interaccionales y poder aprender de “sus fallos” y mejorar.

Por último, *Rafael* es el profesor de Matemáticas. Resultó siempre algo más esquivo; pero colaboró en todo momento con la investigación. En el aula se observa cómo impone respeto entre los estudiantes, ya que sus clases son bastante silenciosas, aunque participativas. Le realicé una entrevista, que no pude grabar porque no se sentía cómodo, en la que manifestaba cómo los estudiantes de este curso tenían un nivel bastante bajo y cómo en lugar de avanzar como en el resto de los cursos, con ellos se dedicaba a darles la materia básica y a “machacarla mucho”. Con esto dedujimos que estaba de acuerdo con la agrupación por rendimiento, con el fin de que le permitiera realizar distintas prácticas educativas con unos grupos y otros.

#### Actividades en el aula

En el aula y a lo largo de las clases que presencié, las actividades que conformaban las rutinas y patrones interaccionales que estos profesores junto a sus estudiantes desarrollaron me resultaron de crucial importancia a la hora de descubrir las formas de organización que envolvían el proceso de enseñanza y también para establecer mis unidades de análisis. Considero que una rutina es una secuencia de actividades habitualmente repetida en clase; y un patrón interaccional sería el orden secuencial en el que una actividad se conforma a lo largo de la comunicación y la participación.

La clase de Compensatoria de Lengua a la que asistí consistía principalmente en fomentar un ritmo de trabajo y estudio entre los estudiantes. Así, se dedicaron a leer un texto muy sencillo de 6º de Educación Primaria (dos cursos por debajo), realizar un ejercicio de comprensión lectora de forma oral y repetir dicho ejercicio por escrito, para que copiaran extractos literales del texto.



**Foto 7. Libro escolar**

En las clases de Matemáticas observamos una rutina que, a primera vista, parecía resultar bien conocida por los estudiantes. Esta secuencia de actividades consistía en que el profesor introducía y explicaba un tema brevemente (sólo lo que consideraba básico en el libro); tras la explicación, dejaba un margen para que los estudiantes preguntaran dudas y así aclarar algunos de los conceptos; después, mandaba una serie de ejercicios del libro o improvisados por él sobre la marcha; los estudiantes, luego, los realizaban en silencio (a veces colaborando por parejas o pequeños grupos, sin que se lo permita siempre el profesor); y pasaban a corregirlos entre todos en la pizarra (bien el profesor pedía que le dictasen, para ir escribiendo; bien los estudiantes salían uno por uno a resolver los ejercicios). Esta forma de secuenciar las actividades podía concluir en la misma hora de clase o bien extenderse a lo largo de varias, lo cual –por lo que observamos-, era más corriente.

La rutina de Ciencias Sociales se encarnaba también en una secuencia de actividades determinada. Las clases consistían en leer el tema o una parte del tema en voz alta; pasar a una breve comprensión lectora o resumen de lo leído; y subrayar (bien el estudiante que leyó, bien otro estudiante, bien la profesora) lo que consideraban más importante. Las actividades que seguían podían ser, por ejemplo, la lectura de otro material con contenidos adicionales sobre un tema específico (por ejemplo, un dossier sobre el Camino de Santiago) realizado por la propia profesora y con ejercicios que harán en casa o en clase los estudiantes; o la elaboración



“conjunta” de un esquema en la pizarra que resumiese y completase los contenidos de un tema específico de la historia o de la geografía estudiada. Esta rutina suele cerrarse en una sola hora; pero si el tema es amplio se puede extender a varias. Normalmente las unidades didácticas de Ciencias Sociales comenzaban un lunes, continuaban el martes, y el jueves, si se había completado la unidad, se realizaba una prueba o examen para asentar conocimientos.

En Procesos de Comunicación y Lengua Castellana y Literatura, las clases procedían de forma distinta. La profesora no seguía siempre la misma rutina, sino que variaba en función del tema. La forma más recurrente de secuenciar las actividades de la clase consistía también en presentar el tema, introducir los conceptos que se iban a estudiar y realizar ejercicios y tareas relacionadas. Luego, tras dos o tres horas de clase, se hacía un resumen de repaso siempre guiado por la profesora. Esta maestra tenía mucho interés en que sus estudiantes desarrollasen sus destrezas de producción oral y escrita, por eso requería muchas prácticas en el aula o en casa. Además, cada semana les pedía que escribieran un texto y que lo archivaran en unas carpetas que tenían guardadas en el armario-biblioteca de aula. Por otro lado, para que desarrollasen su capacidad lectora, cada dos o tres semanas debían leer un libro de esta biblioteca y hacer una breve ficha-resumen que también guardaban en la carpeta. Así, la profesora conseguía producciones escritas que mostraban cómo cada estudiante había ido evolucionando a lo largo del curso en escritura y en lectura. En cuanto a los patrones interaccionales en los que se encarnaban estas rutinas y prácticas, sus clases resultaban muy participativas y, en general, a primera vista, parecía motivar a los estudiantes a seguir participando; especialmente, cuando escuchamos las formas de evaluar positivamente las respuestas de algunos chicos y la manera en que matizaba las respuestas que no consideraba del todo adecuadas.

Ahora que conocemos un poco más la secuencialidad habitual, exploremos juntos algunas cuestiones, como por ejemplo: ¿qué hemos de conocer para poder

*saber estar* y para *saber ser* un buen estudiante en un aula de la ESO? ¿Cuándo y cómo interviene un estudiante en la actividad escolar? ¿Por qué algunos estudiantes intervienen más que otros? ¿Por qué otros no participan en absoluto? ¿Tienen algo que ver las diferencias socioculturales en las formas de participar e interactuar? ¿Cómo se ha de comportar un alumno para que sea evaluado como bueno y competente? Y el profesor, ¿de qué forma y con qué frecuencia participa? ¿Qué normas considera esenciales y en cuáles no insiste demasiado? ¿Tiene en cuenta que pueden existir diferencias en la comunicación y en los comportamientos debido a distintos factores sociales y culturales? ¿Qué aspectos de un estudiante valora como negativos y cuáles como positivos? ¿Cómo influye todo esto en la evaluación final de los estudiantes? Y en la posterior trayectoria educativa y social ¿qué impacto tiene? Tal vez no encontremos respuesta a todas estas preguntas, pero comencemos acercándonos a algunos aspectos que llamaron mi atención y que, tal vez, nos puedan guiar hacia varias respuestas o nuevas preguntas: los patrones interaccionales en los que se encarnan las rutinas compartidas que acabamos de estudiar.

### *Formas de participación: aprendiendo a comportarse en clase*

Son varios los aspectos que podemos conocer de antemano respecto de lo que es una clase de instituto. Aunque no seamos conscientes de ello, partimos de una base compartida de conocimientos bastante amplia: creemos saber cuándo empieza la clase y cuándo acaba, qué tono hemos de emplear si somos estudiantes y en qué forma tenemos que dirigirnos al profesor, cómo debe hablar el profesor y cuándo se espera que intervengamos, lo que se puede decir y de lo que no se puede hablar, lo que es negociable y lo que parece estar establecido con mayor rigidez... Y si todo el mundo entra en este juego, la clase discurre con normalidad.



**Foto 8. Aula de 2ºB**

A medida que me adentraba en el micro-mundo de cada asignatura, aprendí a reconocer ciertas reglas de interacción en clase que se daban de forma habitual, e incluso esperada, por los actores. Dichas reglas atendían desde la manera de estructurar la clase hasta el procedimiento para gestionar la comunicación. Por supuesto, estas tareas se emprendían y estaban dirigidas por los profesores, aunque la participación y cooperación de los estudiantes conformaban un aspecto crucial, al punto que cuando esta cooperación se rompía, el desarrollo de la clase parecía atascarse, ralentizarse o, simplemente, no llevarse a cabo.

En Matemáticas, por ejemplo, cuando se corregían los ejercicios en clase, se seguía una rutina repetida y bien conocida por todos los estudiantes: de uno en uno, la primera fila hacia atrás, la siguiente hacia adelante y así sucesivamente, empezando desde las filas de su derecha y hacia su izquierda. Cuando era necesario, salían a la pizarra para resolver los ejercicios; si no, se leían en voz alta y el profesor los anotaba en el encerado para todos. En el siguiente fragmento de una interacción se observa cómo dicha fórmula de comportamiento en el aula estaba pautada, de manera que si alguien se salía de lo reglado, el profesor o los propios estudiantes lo redirigían de nuevo, sin perder tiempo:

{Tras la corrección de un ejercicio que Eva no había respondido bien}

**Profesor:** más / y qué haríais un equis y dos equis pues será equis / o un equis / más equis  
(5")

[[golpe de tiza]]

**Profesor:** [¡hombre por] dios! yo no lo puedo entender de verdad  
(3")

**Raquel:** queda otro

**Profesor:** ya lo sé que queda otro sí / venga a ver el siguiente↓ / el efe / venga Eva tú a ver  
**Eva:** *equis eleva -equis dos menos*  
{tiza}

3d\_P090204M, (14'24"-14'47")

Incluso, hay estudiantes que saben anticipar su turno, debido al orden habitual que se sigue en la corrección de tareas:

**Profesor:** más uno / vale↓ continúa el siguiente / el ce  
**Eduardo:** yo  
**Profesor:** Eduardo↓  
**Eduardo:** *ee cinco equis menos entre paréntesis tres equis menos dos↑ igual↑*  
**Profesor:** venga ahora el siguiente paso  
**Eduardo:** cinco equis menos tres equis  
{tiza}

3d\_P090204M, (9'38"-9'52")

En la misma clase se pueden escuchar otro tipo de micro-rutinas, es decir, formas de actuar que se resaltan en un momento de la interacción en el aula, que están relacionadas con aspectos menos estructurales de toda la actividad de la clase y que tienen que ver, por ejemplo, con el uso de materiales en el aula, con los pasos que se han de dar para resolver un ejercicio o con la forma de exponer los contenidos. El profesor dice: "y esto lo quiero ver en el cuaderno ¿eh? o sea primero escrito tal como está en el libro / y luego en lo -nlo que quedaría quitándole el paréntesis // a ver cómo quedaría" (3d\_P090204M, 8'14"-8'20"). Y a continuación, mientras Beatrice resuelve el ejercicio, el profesor reitera: "eso ya es el segundo paso // el primer paso es como está escrito en el libro / el segundo paso ya es quitar paréntesis / está bien" (3d\_P090204M, 8'28"-8'36").

También en Ciencias Sociales parece que el comportamiento dentro del aula está pautado y establecido. Como hemos descrito, lo habitual es que, ya se empiece o se continúe con un tema del libro, se siga una primera estructura de tres bloques bien marcados: lectura del texto, comprensión de lo leído a través de preguntas guía de la profesora o simplemente resumiendo, y subrayado de lo más importante. Tras esta tarea, que abarca la parte inicial de casi todas las clases (salvo cuando se dedican

íntegramente a la realización de actividades), se hacen una serie de ejercicios del libro, o preparados por la profesora, o bien se elabora un esquema que recoja y complete lo subrayado, para que los estudiantes lo tengan resumido y puedan estudiarlo más cómodamente con vistas al control de cada jueves. En el siguiente fragmento interaccional se puede advertir de forma clara cómo existen unas pautas conocidas (tanto la del subrayado como la de la elaboración de un esquema), que, si se van a ver modificadas por alguna razón, la profesora lo hace explícito:

**Profesora:** bueno↓ mmm esto / y esta pregunta que vamos a leer ahora / a título de curiosidad / ¿eh? porque yo no os voy aa sería todo un tema a dar↑ y yo creo que no vamos a entrar enn / en la dinastía de Trastámara↓ aquí lo que nos importa↑ son las siguientes ideas↓ / venga vamos / os las voy aa // a leer yo para que las subrayéis↓ // venga en esta ocasión / esto es un pocoo / complicadito / os lo hago yo  
{tos}  
(4")

**Profesora:** *enfrentamientos nobiliarios en Castilla (4")*

**Sergio:** (¿dónde pone eso?)°

**Profesora:** en Castilla↑ / los nobles / se apropiaron de tierras↓ (2") incrementaron sus rentas (2") y quisieron imponer // su voluntad / a los monarcas / ¿eh? / ésa es la idea fundamental↓

**Sergio:** (¿el qué?)°

(4")

**Profesora:** que recogeré yo en el esquema que oss haré // esta idea / se recoge como fundamental↓ ya lo veréis↓ (1") seguimos (2")

4d\_P080304S, (11'25"-12'28")

De la misma manera, se pueden estudiar las reglas o rituales de interacción dentro del aula a través de la simple observación del comportamiento no verbal de los estudiantes. Me refiero, por ejemplo, a lo que ocurría los minutos iniciales de los miércoles en la clase de Procesos de Comunicación.

Tras sonar el timbre de comienzo de clase, la tutora empezó a organizar oralmente el desarrollo de los siguientes 50 minutos. Un poco más tarde, dos estudiantes se levantaron –a solicitud de la profesora, y repartieron unas carpetas a sus compañeros. La siguiente en levantarse fue Teresa al escuchar su nombre. Ésta se dirigió a su mochila, cogió un libro, se lo entregó a la profesora y metió dentro una ficha que le dio; luego, fue al mueble, al que luego supe que llamaban “Biblioteca de

aula”, metió el libro, se entretuvo un rato en escoger otro, lo hojeó, repitió una vez más el proceso y, cuando se decidió por uno, se lo enseñó a la profesora. Ésta le pidió que hiciera la ficha que estaba en su interior, le dijo “ese sí te va a gustar / Teresa” (3v\_P280404P, 12’02”), y apuntó unos datos en su propio archivador, mientras Teresa se sentaba a rellenar la ficha y guardaba el libro recién cogido en su mochila. Ya en su mesa, Teresa sacó un folio que parecía escrito por ella de su cuaderno y lo archivó en la misma carpeta que le habían dado, pero por la parte de atrás; completó la ficha y se levantó a dársela a Nora. Este complejo proceso, que duraba varios minutos por cada estudiante que decidía cambiar, me sorprendió.

La sorpresa empezó a mermar cuando observé que Minerva, José Francisco, Paulo y Edna hacían prácticamente lo mismo tras escuchar su nombre. Al final, correspondió a los mismos dos estudiantes del principio ir recogiendo todas las carpetas o archivos de sus compañeros para guardarlas luego en la Biblioteca de aula. Estaba totalmente ritualizado: cada miércoles, al inicio de la clase de Procesos y, cuatro horas más tarde, en la de Lengua, los que habían acabado la lectura de un libro de la Biblioteca de aula, a una señal de la profesora, lo dejaban y cogían otro, entregando la ficha-resumen del que devolvían a Nora, la profesora; y aquellos que habían escrito un texto, bien de tema libre, bien sugerido por la profesora, ese día lo metían en sus archivos de texto. Todos lo sabían menos yo, que lo fui averiguando tras presenciar dichas acciones, preguntar a Nora en varias entrevistas y analizar nuevamente esta actividad.

Aquel día, Nora había comenzado diciendo: “a ver // hoy nos tocaa biblioteca de aula // entonces // os digo comoo vamos a hacer la sesión // lo primero que vamos a hacer // es / cambiar el libro // y archivo de textos” (3v\_P280404P, 00’34”-00’46”). Después de dedicar unos minutos a pedirles que realizaran una tarea mientras terminaban de cambiar los libros –para no armar alboroto–, recordó quién era el encargado de repartir los archivos, en este caso José Gabriel, quien se levantó, una

vez abierto el mueble que había al lado de la puerta, sacó dichos archivos y los repartió entre sus compañeros ayudado por Sergio (5'10"-6'33"). La maestra dijo entonces: "¡venga / manos a la obra / que os de tiempo a hacer esto // y voy llamando / para cambiar libros" (6'30"-6'38") y un poco más adelante continuó: "a ver / David Sánchez / ¿cambias?" (7'49"), para lo que recibió una respuesta negativa, al igual que de Beatrice y otros que la siguieron. Así, continuó nombrando uno por uno a los estudiantes presentes, quienes realizaron, de forma más o menos similar, la rutina no verbal que hemos mencionado más arriba. Aprendí a descubrirla a lo largo de este análisis, lo que me ayudó a comprender dicho comportamiento.

### Gráfico 1. Composición de la Biblioteca de Aula de 2ºB

- Libros de la Biblioteca de aula ----->
- Archivos de los estudiantes (izquierda) y fichas para realizar el resumen de la lectura (centro y derecha), junto a diccionario --->
- Otro material y más libros por archivar----->



En otra clase de Procesos de Comunicación, de hecho la primera que grabé allá por octubre de 2003 en el aula de referencia con la clase casi completa (exceptuando a los 7 estudiantes que estaban en *Taller de Matemáticas*), asistí a una puesta en común de una tarea solicitada el día anterior por la profesora: el árbol genealógico de cada uno de los estudiantes de clase. La distribución del aula desdibujó su estructura habitual para convertirse en una cómoda y trabajada forma de U frente a la pizarra y a la profesora. Alrededor de ella se sentaron los estudiantes, quienes –quizá por falta de práctica– estaban algo revoltosos, aunque –siguiendo su tónica habitual con Nora– también muy participativos. No todos leyeron su pequeña “investigación familiar”; pero quienes lo hicieron fueron escuchados por los demás y, tal vez, esto se debiese a las constantes referencias de la tutora sobre las reglas de interacción en una puesta en común.

Es curioso cómo, aquel mismo día, en el repaso previo a la lectura de los estudiantes, en el que Nora recordaba por qué había surgido la idea de hacer un árbol genealógico, la profesora activaba todos los recursos de revisión de las formas de comunicarse efectivamente en el aula, sobre todo con el fin de conseguir silencio o de evaluar comportamientos interaccionales de los estudiantes que consideraba inapropiados. Por ejemplo, cuando se arma un revuelo por parte de las múltiples y simultáneas respuestas de los estudiantes, Nora advierte: “[espera uno por uno para que nos] uno por uno para que nos escuchemos // David // sin palabra no se habla (1”) a ver / uno por uno para que nos escuchemos //”, (2d\_P241003P, 4’44”-4’48”).

Es más, al inicio de la clase, en otra intervención de la maestra queda patente que existen una serie de rituales de interacción comunicativa que ella previamente ha hecho explícitos en clase de Lengua (a la que no asisten los estudiantes de Compensatoria), para que los estudiantes adquirieran y cumplieran como norma relacional la escucha atenta como receptores:

**Profesora:** [vale] // mirad // el otro día // surgió en clase / la idea // vamos a ver poner en común quiere decir / Juanfran // que / vamos a / comunicarnos entre nosotros / sobre este tema // pero no nos podemos comunicar / si / no / nos / escuchamos // siempre que uno hab- / ¿lo hemos estudiado en lengua verdad? / para que haya comunicación tiene que haber un // como se llama el quee ?  
**Ax:** el q- el- el re-  
**Teresa:** en el (( ))  
**Ax:** yo&  
**Ax:** &yo&  
**Ax:** &yo&  
**Profesora:** &[¿Teresa?]=  
**Teresa:** [un emisor]  
**Profesora:** =un emisor // y un  
**Algunos:** recep[tor]  
**Profesora:** [receptor] quién ((saju)) y un mensaje que es [lo que]  
**Ax:**[un contexto]  
**Teresa:** y un có[digo]  
**Profesora:** [un con]texto y un {ruido del micrófono}  
**Ax:** código  
**Profesora:** código ¿el el contenido dónde está / qué es el contenido / cómo lo llamamos?  
**Algunos:** el mensaje  
**Profesora:** el mensaje / bien // pero fijaos bien / no se da la comunicación- (9”)



**Profesora:** no se da la comunicación // si // el receptor no quiere / si hay un emisor que quiere enviar un mensaje pero el receptor // no pone los medios para que el mensaje llegue / el mensaje no puede llegar

(2d\_P241003P, 0'20"-1'29")

Resulta interesante este tipo de repaso e insistencia, ya que, como he mencionado arriba, hay varios estudiantes que no están presentes en clase de Lengua y que quizá no conocen estas reglas que Nora ya ha mencionado antes en otra asignatura. El esfuerzo de la profesora por tener esto en cuenta y no dejar implícito aquello que pueden no conocer algunos se observa en repetidas ocasiones cuando realiza estos repastos en Procesos de Comunicación; pero también en la clase de Lengua. Y es que es ella, entre todo el profesorado de estos estudiantes, quien parece asignarse –por relación con su asignatura o porque el resto de profesores así se lo solicita– la responsabilidad de enseñarles las reglas de comunicación, no sólo para su comportamiento dentro del aula, sino también para su uso en la sociedad.

Ahora bien, ¿qué ocurre cuando uno de los estudiantes no está presente en clase de Lengua, puesto que va a Compensatoria, ni en Procesos de Comunicación, ya que escogió Taller de Matemáticas? Es el caso de un solo estudiante: Obiang, de Guinea Ecuatorial, quien –coincidentalmente- tuvo la peor de las calificaciones y evaluaciones por parte de todo el profesorado de 2º, y que era considerado, aún después de un año, como el más conflictivo de clase por sus propios compañeros. No sabemos con toda seguridad si el hecho de no compartir estas normas de comunicación que enseña Nora en estas asignaturas influyó en la mala evaluación por parte de sus profesores y compañeros; pero parece apuntar a ello, como un factor más de entre otros comportamientos hacia las normas de socialización y del *saber hacer* socio-escolar.

Lo que hemos analizado escuetamente para finalizar este capítulo son una serie de rutinas interaccionales que parecen definidas con anterioridad en las asignaturas a las que asistí; al menos con anterioridad a mi llegada en octubre, puesto

que las clases comienzan en septiembre y es posible que las normas de participación y comunicación en cada materia se hayan ido estableciendo a lo largo de las primeras semanas. Materias tan diversas como Matemáticas, Ciencias Sociales o Procesos de Comunicación parecen tener, así pues, algo en común: unas rutinas por las que se rigen y que, a su vez, estructuran secuencialmente el día a día de las clases, las cuales parecen ir consolidándose a lo largo del curso. Estas rutinas encarnadas en patrones interaccionales permiten a los estudiantes y profesores embarcarse en una misma actividad sin necesidad de reiterar las mismas normas de intercambio habituales una y otra vez; aunque a veces sea necesario (como hemos visto). Unas veces, estas reglas se respetan y mantienen; otras se rompen o incumplen por intereses diversos de los distintos participantes, entre los que están: avanzar más rápido o ralentizar el ritmo de la clase, no querer entrar en las reglas del juego, romper la dinámica de la lección, o por simple desconocimiento por parte de los nuevos miembros. Sin embargo, quizá no sabíamos tanto como pensábamos de antemano y pareciera que es sobre todo en estas ocasiones: ruptura del ritual, incumplimiento o posible desconocimiento por parte de algunos miembros del grupo, en las que las reglas se hacen explícitas y permiten a alguien como yo, desde dentro ahora, pero externa al juego de la clase, entenderlas e incluso exponerlas, como he hecho.

### *Aprendizaje en dos viajes paralelos*

Al igual que en el proceso de mi embarazo, hay ciertos asuntos que no se conocen bien hasta que no se viven en la propia piel, hasta que no te tocan de cerca o hasta que no los observas desde dentro con atención y volviendo a ellos desde la distancia que otorga el tiempo. El grado de conciencia de los procesos como un todo con sentido nos lo aporta el análisis de lo vivido tiempo atrás con nuevos ojos, las experiencias previas narradas por otros –aunque en otros contextos y otras pieles–, y el contraste con los que han atravesado por la misma situación junto a ti: las distintas

perspectivas. Pero el proceso es de por sí enriquecedor y los frutos nos enseñan mucho a cada paso.

Los hijos nos enseñan, cuando hacen algún gesto o emiten algún sonido, que somos las madres y los padres los que lo interpretamos para tratar de comprender lo que dicho gesto o sonido quiere decirnos; pero, a la vez, al nosotros interpretarlo de dicha forma y reiteradas veces, vamos construyendo junto a ellos lo que en el futuro va a significar ese gesto o sonido para los dos. Creamos rutinas que nos ayudan a actuar sabiendo compartidos una serie de saberes y normas, a comprender cómo actuamos y a contar a otros cómo creemos que actuamos y por qué seguimos dichas rutinas.

Eso es lo que aprendí en este viaje a las aulas: lo que he querido transmitir con este producto etnográfico es lo que, a lo largo de esta aventura, construimos la clase de 2ºB, varios de sus profesores y yo misma. He tratado de entretrejer sus voces y formas de participación a lo largo de este modesto encaje. Creo que al final de aquel curso, aprendí no sólo a comportarme, sino a descubrir cómo nos comportábamos en cada una de las clases a las que asistí para exponerlo aquí.

Sin embargo, me quedé con varias dudas y para solucionarlas necesité llevar a cabo un análisis de la interacción más detallado. Las medidas de Compensación Educativa, ¿nivelaban los conocimientos y aptitudes de los estudiantes para poder reinsertarse en grupos normalizados? La agrupación estratégica por rendimiento, inspirada en un modelo compensador y con la finalidad de ayudar a los estudiantes con necesidades educativas especiales, ¿ha resultado positiva en su transcurso? Trataré de averiguarlo con un análisis interaccional de la norma, su trasgresión y evaluación y, finalmente, triangulando los datos socioeducativos de estos estudiantes, que han sido previamente agrupados por dificultades de aprendizaje o por bajo rendimiento escolar.

## **Capítulo 5. Un modelo de análisis interaccional**

### **5.I. Definiendo los marcos**

Interacción situada e indexicalidad

Marco de interpretación o *frame*

Marco de participación comunicativa o *participation framework*

1. Posicionamientos
2. Status de participación y personas discursivas
3. Hablante, oyente... participantes

### **5.II. Un modelo de análisis**

Dimensiones de la interacción como práctica social

La norma y la evaluación en el ámbito escolar

Un método de análisis del marco interaccional

Unidades del análisis interaccional de la participación

## 5. Un modelo de análisis interaccional

### 5.1. Definiendo los marcos

#### Interacción situada e indexicalidad

La decisión de encuadrar el análisis interaccional de datos reales situados dentro de su marco interaccional natural o marco ecológico de acción se arraiga en la tradición de la etnografía de la comunicación (Gumperz y Hymes 1972) y, dentro de ella, con especial relevancia dentro de dos corrientes que estudian de forma cualitativa la interacción social. Hablamos, por un lado, de la sociolingüística interaccional – especialmente con la noción de “interacción situada”– (Gumperz 1986) y del posterior desarrollo de la etnografía sociolingüística crítica (Heller 1999, Heller 2001, Heller y Martin Jones 2001, Martín Rojo 2003b) y, por otro, de la etnometodología (Garfinkel 1972), del análisis de la conversación, con su concepto de “indexicalidad” (Sacks, Schegloff y Jefferson 1974) y de un desarrollo actual concebido como lingüística interaccional (Mondada 2001a y 2001b)

Ambos enfoques inspiran el trabajo desarrollado en este capítulo. No obstante, es importante señalar algunas de las diferencias que enfrentan a las dos tradiciones para llegar a un punto en el que confluyan, que será la perspectiva analítica que desarrollaré en el análisis del siguiente capítulo.

#### Marco de interpretación o frame

Rather than assuming social factors to be self-evident, external, and causative, frame analysis, by focusing on interactional processes, reveals social structures and processes as emerging in talk.

Telles Ribeiro & Hoyle 2000:12

Aunque ya hemos comentado algún rasgo de lo que se denomina “marco”<sup>31</sup> en el capítulo de contextualización de este trabajo, volveremos en los próximos apartados a incidir sobre este término para introducir una diferencia introducida por diferentes corrientes y tomar postura sobre las definiciones que van a contribuir a nuestro análisis. La Antropología, la Sociología y la Sociolingüística emplean un uso dinámico de lo que es el marco básico para analizar o interpretar cualquier actividad o interacción social: “the consideration of frame in an interactive model, as dynamic *schemata* or *structures of expectation*” (Saville-Troike 2003:126). De hecho, marco o *frame* es una noción que se construye con matices diferentes por investigadores que siguen distintas líneas de trabajo, pero que trata de mantener esa dimensión dinámica, interaccional. Bateson (1972), por ejemplo, señala que todos los actos comunicativos o *moves* se ven enmarcados por mensajes implícitos de cómo se ha de interpretar el contenido de dicho acto (Telles Ribeiro & Hoyle 2000:3):

He explains frames using the analogies of picture frames (where the frame tells the viewer what to pay attention to) and, more abstractly, of mathematical sets (how logical implications of memberships may apply).

König (2002), también con el fin de definir la noción de marco, pone un ejemplo no verbal de cómo interpretamos algo que observamos. Si un paseante observa un grupo de personas que forman una fila de forma ordenada al lado de una calle, podría evocar un marco de explicación, el de “la cola para el autobús”. König advierte cómo estos marcos de interpretación organizan nuestra propia percepción como observadores: enfocamos nuestra atención en algunas características que son constitutivas del marco (como el hecho de que esas personas estén en fila) y desenfocamos otras que en otros marcos podrían resultarnos de interés (como el género, la forma de vestir o la forma de interactuar entre ellos). No obstante, la dimensión dinámica de los marcos sigue presente:

---

<sup>31</sup> “Marco de participación comunicativa” es la traducción que Pedro Tena sugiere que se realice del concepto *frame analysis* (Duranti 2000:395, N. del T.); aunque en este capítulo señalaré una distinción entre marco de interpretación (*frame*) y marco de participación (*participation framework*).

The adoption of frames is not immune to real world events. If a cab stops at the curbside in front of the line, chances are, the bus queue frame will become rejected and replaced by the “waiting for a taxi” frame.

König 2002 (web)

El estudio pionero del sociólogo Goffman (1971, 1974, 1979) abre, junto a otros autores, esta línea de investigación. Según Goffman, el *frame* o marco de interpretación consiste en:

I assume that definitions of a situation are built up in accordance with principals of organization which govern events –at least social ones- and our subjective involvement in them; frame is the word I use to refer to such of these basic elements as I am able to identify

Goffman 1974: 10

Estos mensajes implícitos (Bateson), marcos de explicación (König) o principios de organización y nuestra forma de comprometernos con ellos (Goffman) tienen en común que son marcos que nos ayudan a interpretar una interacción: las acciones y relaciones que allí se producen, el mensaje o contenido de cada acción, las normas que rigen la interacción, y las circunstancias que rodean el evento comunicativo y que le influyen.

Algunos autores prefieren resaltar que esos mensajes o principios no están implícitos, sino que son evocados y co-construidos en la propia interacción. Así, por ejemplo, hacen una distinción entre marcos interaccionales y esquemas de conocimiento. Éstos últimos son entidades cognitivas que consisten en “participants’ expectations about people, objects, events and settings in the world” (Tannen & Wallat 1993:60, citado en Telles Ribeiro & Hoyle 2000:4); mientras que los marcos interaccionales tienen que ver con señales ostensivas e interpretaciones que marcan la actividad que las personas construyen de forma conjunta. Según las autoras, tanto los esquemas cognitivos como los marcos interaccionales estructuran conjuntamente una interacción (Tannen & Wallat 1993, citado en Telles Ribeiro & Hoyle 2000:4).

Desde mi punto de vista de sociolingüista, esta división entre marcos de interacción y esquemas cognitivos de conocimiento no desmerece en absoluto; pero me resultaría complicado definir cuáles son esos esquemas cognitivos por medio de los únicos datos materiales u observables que he de analizar, es decir, la interacción grabada o filmada, y tener clara la distinción entre éstos y el marco de interpretación que estamos tratando de definir.

Desde las corrientes etnográficas de la comunicación y del habla, menos cognitivistas y más centradas en la praxis, si se quiere, existe el aporte de la definición de los diferentes elementos que definen lo que Hymes llama el evento comunicativo (Hymes 1972). El modelo *SPEAKING* es el que hace referencia a los distintos componentes que enmarcan y, según su autor, dan sentido a las prácticas interaccionales. Este marco de interpretación consiste en conocer el espacio físico en el que la interacción se lleva a cabo, los participantes, los objetivos y fines, los actos y secuencias que se desarrollan y el tono en el que se desarrollan, los instrumentos de los que los participantes hacen uso, las normas de interacción que rigen en dicha situación y el género en el que esa interacción o evento comunicativo podría clasificarse. Es decir, la etnografía del habla ofrece como herramienta descriptiva y analítica esta serie de factores internos y externos que, según Hymes, resultan básicos para describir y analizar un evento comunicativo y su contexto.

El propio Hymes se enfrenta a las corrientes basadas en la etnometodología y el análisis de la conversación criticando el énfasis que ponen en las palabras o interacciones y el hecho de que no tomen en cuenta el contexto en el que éstas se insertan. Una de las respuestas que me parece interesante resaltar por su intento de acercamiento de posturas, desde mi punto de vista, es la que ofrece Schegloff (1992b, citado en Duranti), quien por un lado reconoce que el hecho de realizar una etnografía previa al análisis

puede, desde luego, haber sido necesaria para permitir que el analista reconozca el sentido y la importancia de tales términos, pues muestra



la relevancia de algún aspecto del contexto, o para reconocer qué palabras aparentemente corrientes están denotadas de tal forma  
Schegloff 1992b:223, citado en Duranti 2000:363

Por otro lado, con esta afirmación abre la cuestión de la relevancia. ¿Qué contexto es el relevante en una interacción determinada? ¿Cómo decidimos qué contexto importa? Es una forma de tomar postura ante la crítica de Hymes que abre esta importante cuestión, pero yo ampliaría esta pregunta y la matizaría: ¿qué es relevante en una interacción para los participantes? Y para el analista, ¿qué es relevante? Si el analista busca entender la manera en que los participantes interpretan y dan sentido a su interacción, es necesario un proceso de empatía que puede, muy bien realizarse en el trabajo etnográfico previo. Ahora bien, si lo que el analista busca son patrones interaccionales o bien observar las normas de interacción y las relaciones que se dan a través de la gestión del turno de palabra, es necesario que haya una segunda fase de análisis en la que el investigador tome distancia, puesto que estos aspectos sólo se pueden estudiar tras re-escuchar o volver a visualizar la interacción completa. Quizá éstos no sean elementos a los que los propios participantes den importancia en el momento de interactuar; no obstante, en la propia gestión de la comunicación, en el propio devenir interaccional, es posible que encontremos señales que nos ayuden a interpretarlos en el marco interaccional.

En este sentido, uno de los fundamentos teóricos que hacen interesante este tipo de enfoque analítico es la idea de que el contexto no está separado de la interacción; es más, al igual que la tradición etnometodológica, esta perspectiva considera que el contexto es activado por los interlocutores en su forma de interactuar: “la búsqueda del contexto empieza en realidad al analizar el habla u otras conductas” (Schegloff 1992b:197, citado en Duranti 2000:364). Como en esta tesis (ver capítulo 2), el contexto al que se apela en una interacción trata de proporcionar una determinada forma de organizar las acciones del discurso y de la interacción en sí, de estructurar un orden relacional y de orientar hacia una interpretación y no otras posibles. Por ello,

resulta difícil –si no imposible– pensar en un contexto que exista aislado o se dé *a priori* o “fuera de”, sin haber sido activado por los discursos y otros recursos interaccionales, verbales, paraverbales y no verbales, empleados por los participantes y, a su vez, por las estructuras de expectativas que a estos les proporciona el propio campo de acción.

La noción de marco de interpretación será, por tanto, de interés para este trabajo porque nos aportará ese contexto relacional e institucional que la experiencia etnográfica nos ha ofrecido en un primer momento, y el contexto que los interlocutores, a través de su participación en la interacción, hacen relevante para la comprensión de las relaciones entre ellos, su relación con el entorno, su concepción de los demás y de ellos mismos. Este concepto dinámico de contexto nos proporcionará el *frame* o marco de interpretación en el que trataremos de descubrir las dinámicas de relación y los principios que gobiernan la práctica escolar y social que estamos estudiando.

#### Marco de participación comunicativa o participation framework.

“la oferta de informar a un *receptor que ignora* el modo de contar los puntos en un juego de cartas es interpretada por parte de los *receptores que conocen* el procedimiento como una petición para que la verifiquen”<sup>32</sup>

Duranti 2000:400

#### 1. Los posicionamientos

Entonces, ¿cómo se pueden localizar en el estudio de la interacción estos aspectos que nos indican el marco de interpretación? Goffman realizó un desarrollo importante del modelo de participación comunicativa en la interacción social a través de los diferentes posicionamientos (*footings*) o tomas de posición que podían ir adoptando los participantes a lo largo de un intercambio verbal con sus intervenciones lingüísticas para guiar la interpretación, esto es, para indicar el sentido de sus palabras y en qué contexto o marco situacional debían interpretarse (Duranti 2000:394-410):

---

<sup>32</sup> La cursiva es del autor.

El posicionamiento es una forma de discurso metapragmático [...] mediante el que hacemos saber al oyente cómo debe tomarse un enunciado, la fuerza ilocutiva que deseamos darle, el escenario en el que debería entrar, el personaje por el que, o a quien, habla o en nombre de quien habla. [...] los seres humanos existen en tanto que seres sociales, precisamente porque son entidades que pueden asumir diferentes personajes sociales y representar diversos puntos de vista.

Duranti 2000:395-396.

Esta noción de posicionamiento, que en resumen es la postura que toman hablante y oyente entre ellos y hacia el contenido de sus intervenciones (verbales o de acción), será por tanto enmarcada en este trabajo dentro del proceso del intercambio verbal. Analizaremos así el posicionamiento desgranado en los actos comunicativos que definen un status de participación concreto en la secuencia, con el fin de mostrar su dinamismo en el juego relacional.

## 2. Status de participación y personas discursivas

Dentro del marco de participación comunicativa, el estudio de Goffman (1974) se centra en el estudio de los participantes del hecho comunicativo y, en concreto, en los posicionamientos que van adoptando en el intercambio verbal. En su trabajo, explicita su voluntad de diluir la dualidad tradicional entre hablante-oyente, lo cual se hace patente cuando menciona la diversidad de posicionamientos en los que los hablantes y oyentes se pueden clasificar, según el status de participación o papel que desempeñe una persona en la interacción dentro de una situación determinada.

Entre los status de la primera persona del discurso, nos interesa recoger la distinción que Goffman realiza entre *locutor*, *autor* o *responsable institucional*, ya que cada uno de los miembros de la comunidad de práctica que se está conformando dentro del aula puede optar por uno de ellos. Alguien puede ser locutor o simple trasmisor de un mensaje que ha retomado (“caja de resonancia”); autor, esto es, el creador y responsable único de dicho mensaje y de las emociones que lo acompañan; o bien, un portavoz de una entidad institucional (“poderdante”).

Una sola persona, pongamos por caso el maestro o profesor, puede ser locutor cuando trasmite las ideas del libro de texto, autor cuando da su opinión personal sobre esas ideas, y responsable institucional cuando representa en sus discursos y acciones la posición tomada por la institución educativa con respecto a dichas ideas. Un estudiante puede reproducir una idea que ha escuchado en un medio de comunicación y le interesa retomar en clase (locutor), puede producir una idea original propia (autor), o puede hablar representando a su familia, como responsable de esta institución de la que forma parte.

Goffman trata también de retratar a la audiencia o a la segunda persona discursiva a través de las posibles categorías de receptor. Los diferentes status de participación se manifiestan, por ejemplo, en la acertada división entre *participantes ratificados* y *participantes no ratificados*. Dentro de los ratificados, es decir, aquellos señalados o emplazados como receptores por el que en ese momento se posiciona como hablante en la conversación, nos encontramos con un *receptor que ignora* frente a un *receptor que conoce*, diferenciación que nos parece esencial en el estudio de un aula, puesto que nos ayuda a mostrar quiénes –de entre todos los participantes ratificados que allí dentro se encuentran- son considerados competentes o conocedores de contenidos y normas frente a quiénes son, según el resto, incompetentes, ignorantes o desconocedores.

Lo interesante de esta clasificación es recordar la imagen dinámica del status escogido o construido, éste se irá viendo modificado a lo largo de la secuencia y en los distintos eventos comunicativos, al igual que los posicionamientos adoptados en un momento de la secuencia interaccional.

### 3. Hablante, oyente... participantes

Goffman en su trabajo sigue viéndose algo influenciado por una corriente informacionista de la comunicación, cuyo foco de análisis fija la distinción entre emisor y receptor del mensaje verbal (en lugar de participantes o interlocutores A y B); puesto

que comprobamos en su clasificación cómo otorga una mayor responsabilidad al participante que sustenta el turno de palabra, quien, por ejemplo, ratifica o no los posicionamientos de su(s) interlocutor(es). Como señala Mondada (2005:51): “Ces distinctions introduites par Goffman (...) étaient censées dépasser la dichotomie entre émetteur et récepteur mais elles la reproduisent (Goodwin & Goodwin 2004)”.

Podemos observar, también, cierta preferencia por el participante emisor cuando Goffman trata de recuperar su intención a través de los recursos y actos comunicativos que señalan cómo debería ser interpretado el mensaje. El asunto es que la búsqueda de las señales lingüístico comunicativas que ayudan al resto de los participantes a interpretar el mensaje se define, de cualquier manera, como informacionista, puesto que no incluye otra de las funciones del habla: la de incidir en el entorno y en el comportamiento de los otros.

El enfoque que presentamos evitará, por un lado, ponerse únicamente en el lugar del hablante y así ver qué recursos lingüísticos hace manifiestos en su discurso para llevar a cabo una acción basada en su intención. La intención del hablante en este tipo de análisis no puede tener mayor sentido que el que los demás participantes de ese evento comunicativo le otorguen con sus respuestas o reacciones –como analistas conversacionales que son-, o que el conjunto de miembros de la comunidad de práctica interprete, negocie o considere principal. Por otro lado, procuraremos ir más allá de la tradición informacionista (el hablante transmite un mensaje al oyente), para priorizar un enfoque relacional del uso lingüístico, en el que las relaciones interaccionales que se despliegan estructuran el orden institucional y social a través de las formas de participación y los contenidos de las intervenciones de los miembros de la comunidad de práctica. Basándose en los trabajos de Charles y Marjorie Goodwin, Mondada (2005:51) comenta: “D’autres approches insistent au contraire au fait que des audiences, des alliances, des collectifs se forment et se dissolvent à tout moment (Goodwin 1986a)”.

Siguiendo este enfoque relacional de la comunicación, no nos detendremos en exceso en el análisis de algunos de los componentes comunicativos de Hymes que muestran esta perspectiva más centrada en el mensaje, como pueden ser el *topic* o el contenido del mensaje (aunque haremos referencia a ellos en el análisis de la gestión de turnos y de cómo secuencialmente se va cambiando de tema). Nos interesa, sin embargo, poner más énfasis en otros componentes de la interacción durante el análisis, como la relación que se da entre los participantes a lo largo de la interacción, la secuencia de actos y su gestión en turnos consecutivos, las reglas de interacción y las normas, siempre a través de los rasgos que se evocan desde la misma interacción por los participantes.

## **5.II. Un modelo de análisis**

### *Dimensiones de la interacción como práctica social*

En el enfoque analítico al que estamos dando forma en este capítulo, partimos de una idea central: la interacción escolar es una práctica social en la que se imbrican tres dimensiones. Una dimensión lingüístico-comunicativa, que nos permite la observación y el estudio de la interacción escolar en el aula en sí misma. Una dimensión psico-social o relacional, a través de la que observamos la emergencia de representaciones o categorías sociales (sobre el otro, propias, sobre la relación entre ambos y sobre los fenómenos del mundo que nos rodea a los que hacemos referencia), y cómo éstas son construidas y atribuidas conjuntamente en la interacción. Y una dimensión social, en la que observamos, por un lado, el orden social e institucional a que dan lugar tanto la gestión de la participación en un campo determinado como la co-construcción de representaciones, y, por otro lado, cómo, a su vez, este orden estructura el campo, los valores, las normas y las representaciones que se pueden evocar interaccionalmente –para su reproducción o modificación– en

dicho campo (para el estudio de la tres dimensiones relacionadas con el ámbito educativo interaccional, ver Martín Rojo 2003a y (en prensa-b)).

Cada una de las fases de análisis que vamos a describir en este apartado está relacionada con una o varias de estas dimensiones. Observemos su imbricación. Por ejemplo, los actos comunicativos y los posicionamientos se manifiestan en la interacción a través de rasgos y recursos lingüístico-comunicativos que se pueden observar en la transcripción de una filmación<sup>33</sup>:

{Todos los estudiantes miran hacia delante, excepto Juan Francisco que está vuelto cogiendo algo de su mochila; la profesora termina de sacar un archivador del cajón de su mesa}  
**Profesora:** eeh / el otro día cogí los archivos paraa // para verlos / Juanfran // {Juan Francisco se vuelve hacia adelante, asiente y vuelve a girarse para coger algo de su mochila} yy me di cuenta de que algunos no lo teníais ahí // eh ya sabéis que el archivo

**Paulo:** {levanta la mano y bajándola dice:} yo / profe

**Profesora:** {caminando hacia la fila de su izquierda, donde se encuentra Paulo pero dirigiendo sus palabras a todos} eh salvo raras excepciones / no se lleva a casa / se tiene disponible {señala el armario de la Biblioteca de Aula} para que yo lo mire&

**Paulo:**&yo me lo llevé para hacer un ejercicio

{Juan Francisco saca su cuaderno, lo pone sobre su mesa y lo hojea}

**Profesora:** {mirando a Paulo, con tono pausado} eeh / a ver Paulo // {haciendo un gesto con su mano} espérate a que te dé la palabra / ¿vale?

**Paulo:** {asintiendo y haciendo un gesto con la palma de la mano hacia la profesora} (vale vale)°

(2") {surgen algunos murmullos, la profesora mira a los estudiantes situados en frente, baja el murmullo}

**Profesora:** os lo dejé llevar en Semana Santa / para actualizarlo los quee // y ponerlo mejor // {Juan Francisco vuelve a meter el cuaderno que hojeaba en su mochila, girado hacia atrás} mejorarlo los que- los que tuvierais necesidad de hacerlo / pero eso no quiere decir / que no tenga que volver a estar aquí // {Juan Francisco se gira hacia delante y parece hablar con Eduardo} tiene que estar aquí siempre // {Eduardo mira a Juan Francisco y le dice algo en voz baja, Juan Francisco se sienta bien y arrima su silla al escritorio} así que / os recuerdo ↑ // quee / volveré a dar un repaso ↑ // eeh esta semanaa que viene ↑ // {José Gabriel retira su mesa, se levanta y va hacia la Biblioteca de Aula} eeh cuando termine de corregir los exámenes que hicimos ayer / ¿vale? // {José Gabriel coge una hoja de papel que hay sobre el armario y la mira, le da la vuelta y se la lleva; la profesora mira a José Gabriel, que se sienta, y camina hacia su mesa} entonces / todo el mundo lo tiene que tener ahí

(3v\_P280404P, 6'42"-7'39")

<sup>33</sup> Los símbolos de notación se pueden consultar en el anexo II, al final de este trabajo.

Podemos leer cómo en esta secuencia transcrita se dan varios actos verbales, no verbales o paraverbales. La profesora de Procesos tiene el turno de palabra, pero se dan una serie de acciones paralelas que intervienen en mayor o menor grado en su propia actuación: el hecho de que Juan Francisco esté dado la vuelta lleva a que la profesora lo nombre como llamada de atención “Juanfran” en medio de su intervención discursiva. El hecho de que Paulo levante la mano e intervenga emerge también a lo largo del turno siguiente de la profesora, en la acción kinésica que acompaña la intervención: camina hacia donde Paulo se sitúa. Una nueva intervención de este mismo estudiante en la que explica por qué no está su archivo en el armario orienta la siguiente posición que toma la profesora: evoca una regla de interacción, la cual Paulo acepta y por la que decide guardar silencio a partir de entonces. Un murmullo en la pausa discursiva de la profesora, entre los estudiantes que se sientan al frente, hace que la profesora realice otra acción no verbal: dirigir su mirada hacia ellos, lo que hace que el murmullo descienda. Por último, el hecho de que José Gabriel se levante hace que la profesora realice otra acción, mirarle, mientras termina su hilo discursivo y él se sienta.

Estas orientaciones de la acción de la profesora a lo largo de su intervención, junto a las reacciones de los distintos estudiantes que intervienen de alguna forma, hacen que comprendamos un orden interaccional que parece quedar implícito, aunque emerja por la forma de participación de los participantes e, incluso, se haga explícita alguna regla que aluda a este orden. En ese momento de la interacción, la profesora está hablando y no está pidiendo participación de los estudiantes. Todos deberían estar atentos a sus palabras, mostrándolo incluso con la orientación de su cuerpo (de ahí la llamada al orden a Juan Francisco, nombrándolo), y nadie debería intervenir verbalmente hasta que ella no diese la orden “espérate a que te dé la palabra / ¿vale?”.

Los posicionamientos frente a la norma parecen definirse: la profesora participa en base a unas normas e intenta que los estudiantes hagan lo mismo; según el criterio



evaluativo de la profesora, algunos estudiantes no lo hacen; la profesora entonces emite algunas de las normas, al tiempo que evalúa el comportamiento trasgresor de dichos estudiantes; éstos deciden aceptar y cumplir las normas, aunque algunos tomen más tiempo que otros: Juan Francisco, aunque asiente a la llamada de atención, tarda en acomodarse y sentarse de la forma que la profesora considera apropiada; Paulo intenta intervenir dos veces y cuando se emite la norma, la acepta; los estudiantes que murmuran, y José Gabriel más tarde, sólo necesitan una mirada de la profesora para bajar su voz o sentarse, respectivamente.

Al ser estas acciones introducidas por personas concretas en un lugar determinado de la secuencia y al estar dirigidos a otra u otras personas involucradas en el evento comunicativo, entramos en la esfera de lo psico-social, puesto que, con sus intervenciones, los interlocutores van creando formas de relacionarse y representaciones sociales tanto de la primera y segunda personas discursivas, como de su relación con el resto y con el contenido de lo que están comunicando. Las representaciones sociales que se construyan a partir de ese momento, junto a las expectativas que de uno u otro o de cada situación comunicativa se tengan, incidirán sobre la dimensión social: contribuirán a reforzar o debilitar la posición social de los participantes, a legitimar o a poner en entredicho un orden social.

Los actos comunicativos y los posicionamientos con respecto a las normas de participación en el extracto secuencial anterior van conformando las representaciones sociales de Nora como profesora que coordina y gestiona los turnos de palabra y emite las normas para que este funcionamiento se cumpla; de Juan Francisco como estudiante poco atento o despistado; de Paulo como estudiante desconocedor o trasgresor de las reglas interaccionales; etc. Por otro lado, según la posible opinión de Paulo, la profesora parece comportarse con él de forma estricta y no le deja participar; según la de Juan Francisco, la profesora no entiende que estaba buscando su material; según los demás estudiantes que están presentes y observan las situaciones interaccionales que se dan se irán posicionando según se alineen con las

representaciones de la profesora o con las de sus compañeros, y así se va creando un marco de participación comunicativa que nos ayudará a interpretar las intervenciones de unos y otros y el orden interaccional que se va creando.

Las representaciones sociales, como otras creencias, no pueden desvincularse de la expresión de ideologías, ni estas a su vez de la existencia de intereses enfrentados por el acceso y control de unos recursos que están mal distribuidos entre los diferentes grupos sociales. Esta dimensión, a su vez, construirá o influirá en la elección de determinados recursos lingüístico-comunicativos al entablar relaciones con personas representadas socialmente de determinada manera o que ocupan determinado puesto en la sociedad, y así sucesivamente.

La profesora parece querer mostrar en esta y otras secuencias similares que las reglas de interacción existen y que para entenderse en sociedad hay que respetarlas. Esta creencia de la profesora es la que emerge una y otra vez en sus intervenciones dentro del aula y en la que basa un orden interaccional que aplica en la clase. Incluso cuando la entrevistamos, esta idea volvía a ser evocada:

**Nora:** [eee] hay una actividad de tutoría que voy a incorporar después de que pasemos la reflexión esta que es introducirles en la técnica de la asamblea&  
**Esther:** &muy bien&  
**Nora:** &entonces para que ellos mmmm adquieran esos hábitos mínimos democráticos ¿no? y además aprenden a escucharse a a verbalizar porque al fin y al cabo es lengua también bueno es de todo un poco es que casi todo es de todo un poco [¿no?]=  
**Esther:** [claro]  
**Nora:** =entonces se aprenden a escuchar aprenden a hablar a verbalizar porque a veces tienen una idea y no saben expresarla ¿no?&

(2d\_P271003E)

Puede que esta idea esté basada en una ideología sobre la educación que en estos momentos interaccionales hace, de una u otra forma, explícita y que, a su vez, influencia su comportamiento interaccional. También influenciará, de este modo, sus evaluaciones del comportamiento de los otros y, debido a la autoridad que su rol institucional le otorga, esas evaluaciones bien permitirán el acceso de los estudiantes

a recursos materiales o simbólicos que les permitan mejorar su calidad de vida, o bien les cerrarán dicho acceso si sus comportamientos no siguen las reglas del juego que ella considera adecuadas para una valoración positiva.

### *La norma y la evaluación en el ámbito escolar.*

Normas y evaluación de comportamientos fueron, por tanto, el motivo que atrajo mi atención, en primer lugar, por la propia definición social de cuál es la labor de la educación y cómo las prácticas educativas se estructuran en torno a esta actividad. En segundo lugar, dada la importancia que le conceden los propios participantes, lo que observamos en su frecuencia de aparición y en la duración de las secuencias evaluadoras y reguladoras en la actividad durante las clases recogidas. En tercer lugar, porque la acción evaluadora representaba un eje, entre otros posibles, que atravesaba las tres dimensiones de la comunicación intercultural que acabamos de mencionar, eje que permite ver su interrelación:

- 1) las normas y evaluaciones emergen en la interacción, a través de actos comunicativos cuyas formas y recursos lingüísticos activan un determinado contexto que ayuda a adoptar un posicionamiento concreto de los participantes;
- 2) crean distinciones entre quien las emite y quien las recibe, lo cual deriva en el establecimiento de una relación (orden relacional) y en la conformación de representaciones sociales de unos y otros;
- 3) tanto normas como evaluaciones en el ámbito escolar, en el cual una persona (el docente) tiene la autoridad y las llaves del acceso a recursos simbólicos y materiales, nos parecen decisivas en su desarrollo posterior, es decir, en la manera en que la adopción de las normas (o la no adopción) puede

favorecer o dificultar la movilidad social del resto de participantes de la acción escolar: los estudiantes.

Cuando una norma o una evaluación de un comportamiento emergen dentro de una sala de clase estamos ante momentos críticos de inflexión. Momentos en los que los miembros de la comunidad de práctica que allí se ha conformado (Saville Troike 2003:17) muestran una reacción que consiste en posicionarse ante la norma que ha surgido o ante la valoración que de tal comportamiento se ha realizado, sobre todo aquellos que se han sentido aludidos o que han sido ratificados por quien emite u ostenta la autoridad de hacer cumplir la norma. La gestión secuencial de los turnos de palabra, la distribución de los contenidos de dichos turnos y la negociación o desarrollo de los actos comunicativos o *moves* (Roulet 1992) que transmiten normas o evalúan reflejarán, reforzarán o desafiarán dichos posicionamientos individuales dentro del proceso de conformación de la comunidad de práctica.

A lo largo de las secuencias interaccionales, observamos que la norma puede quedar implícita o hacerse manifiesta en varios grados dentro del aula. Las normas son, frecuentemente, evocadas por la profesora o el maestro, escogiendo así el papel de poderdante o responsable institucional, convirtiéndose en portavoces de la escuela o del espacio socializador y normalizador del que forman parte, al tiempo que transmiten a los estudiantes las normas escolares e interaccionales.

Para expresar una norma de forma explícita dentro de uno o varios turnos se pueden emplear diferentes actos comunicativos (informar, evaluar, imponer, instruir, enseñar...), por medio de formas sintácticas (imperativo, asertivo, interrogativo) y otros recursos lingüístico-comunicativos (verbales, paraverbales y no verbales) que marcarán de distinta manera las diversas trayectorias posibles de interpretación que de la misma norma se pueden recorrer y las relaciones que pueden establecerse entre quien emite la norma y quien la ha de cumplir.

Por ello, podremos hacer este aspecto observable no sólo en la forma de enunciación de la norma por uno de los participantes, sino también en el tipo de

reacciones verbales o falta de ellas que el resto de los participantes –sean o no los destinatarios principales- hagan manifiestas. Con esto, podemos afirmar que existe una imbricación entre (a) la forma lingüística de enunciación o locución, (b) la fuerza ilocutiva expresada a través de diversos recursos y (c) el efecto perlocutivo observable en los rasgos interaccionales que se transmiten a través de los posicionamientos del resto de participantes.

Estas tres fases de un acto comunicativo, unidas a otros componentes (espacio, tiempo, características de los participantes, objetivos y tono del evento, reglas...) que confluyen en el mismo evento conformarán el marco de participación comunicativa en el que interpretar, a su vez, las formas lingüísticas y actos comunicativos que en ellas se encierran:

We deal with the sequencing of action in which the move of one participant is followed by that of another, the first move establishing the environment for the second and the second confirming the meaning of the first.

Goffman 1971:149, citado en Saville-Troike 2003: 122.

Relacionando todo esto con la clasificación enunciada previamente entre participantes ratificados que conocen, frente a aquellos que ignoran, nos parecía que el hecho de que la norma se hiciera explícita por el docente de alguna manera podía derivar en dos interpretaciones dependiendo del auditorio. Bien la norma se desconoce, con lo cual el acto comunicativo de explicitar la norma sería informar o dar a conocer las normas que se han de cumplir en esa comunidad de práctica; bien la norma es compartida por todos o la mayoría, con lo que podría quedar implícita. El hecho de que la norma se haga manifiesta verbalmente implica el acto de recordarla a los estudiantes con varios objetivos: (1) evaluar una trasgresión de dicha norma en el transcurso de la interacción, (2) volver a hacerse con la clase imponiendo su autoridad, y (3) recuperar la disciplina y, con ella, hacer de nuevo ostensible la asimetría que se da en la relación profesor-estudiantes.

### Un método de análisis del marco interaccional

La perspectiva analítica que presentamos se ubica así entre la sociolingüística etnográfica crítica y la lingüística interaccional, líneas de investigación que al igual que este trabajo han tratado de acercar posturas entre la etnografía de la comunicación y la sociolingüística interaccional, por un lado, y la etnometodología y el análisis conversacional, por otro. El modelo analítico resultante considera la interacción como práctica social situada en la que los participantes utilizan, resaltan o activan en el transcurso de la acción algunas de las normas, valores y representaciones sociales que están en juego en esa situación comunicativa; factores externos que, de cualquier modo, no son determinantes o únicas guías de la acción (*indexicalidad*) (Mondada 2005:20-24). Por otro lado, concibe la actividad interaccional cotidiana como una serie de realizaciones prácticas a través de las cuales se va conformando, construyendo, reproduciendo o modificando el orden institucional, cultural, social e interaccional en el que se producen; es decir que se da una doble dimensión entre cierto carácter prefijado de los factores institucionales y socioculturales (normas, representaciones, valores, ideales) y el carácter transformador que permiten las prácticas interaccionales en las que dichos factores se ven imbricados (Mondada 2005:20-24, Heller 2001:231-232). Se plantea, por tanto, un dilema: hasta qué punto se ve determinada la estructura social y, paralelamente, hasta qué punto la interacción contribuye a producir, mantener y reforzar, pero también poner en cuestión, un orden social o unas relaciones interpersonales concretas. Con este enfoque tratamos de superar la oposición entre el determinismo social, que asegura que las estructuras sociales delimitan la vida social, y el socio-constructivismo, corriente que afirma que las prácticas sociales constituyen procesos de producción, reproducción y transformación de las estructuras sociales (Martín Rojo 2006:5).

De este modo, por medio de la construcción secuencial del habla (gestión de turnos y posicionamientos, actos comunicativos co-construidos...) y de la organización del resto de acciones que no son necesariamente verbales y que forman parte de la

dimensión secuencial de la interacción (miradas, orientaciones y movimientos del cuerpo, empleo de objetos materiales, etc.), se va creando un marco interaccional (*frame analysis*) en el que se instaura un orden. Este orden consiste en el establecimiento de un tipo de relaciones entre los participantes de la acción (más o menos asimétricas), influidas por el contexto específico o campo en el que se inserta la interacción (Sacks 1972, Giddens 1984, Heller 2001, Telles Ribeiro & Hoyle 2000, Mondada 2005, Martín Rojo 2006). El propio campo o *field* (Bourdieu 1982), en este caso el ámbito escolar y en concreto el aula, va a definir una determinada división de status entre los participantes. La división consiste en conocer o tener ciertas expectativas de antemano de cómo y entre quiénes están distribuidos los capitales. Esta distribución de capitales permitirá entre los participantes unas posibilidades de acción y no otras, dependiendo de la función que ejerzan en el orden institucional (Martín Rojo 2006, Bourdieu 1982, Heller 2001). Como explica Martín Rojo, esta perspectiva exploraría:

la estructuración de la vida social en términos de “campos sociales”, entendidos como una red de posiciones definidas por una particular distribución del capital, que a su vez confiere al campo una lógica particular.

Martín Rojo 2006:9

Lógica que influirá o definirá la gestión de los turnos de palabra, los posicionamientos que tomen los participantes y los actos de habla que empleen o que no empleen, entre otras cuestiones. Es en este marco interaccional en el que los actores sociales implicados interactúan, participan e interpretan sus distintas intervenciones, y en el que nosotros –como analistas- trataremos de realizar un recorrido interpretativo.

Uno de los elementos más atractivos de esta herramienta analítica es, por tanto, cómo da cabida a distintas perspectivas y tradiciones de análisis de la interacción. El análisis se focalizaría en la práctica social, en la interacción real y en la participación, lo que aporta coherencia y cohesión al estudio de distintos aspectos, como: el estudio de las normas que rigen la interacción en un campo determinado, el análisis de los

actos comunicativos en su co-construcción interaccional, el análisis secuencial y la gestión de turnos en la conversación (frecuencia, duración, tomas de palabra...), el análisis del marco de participación comunicativa (posicionamientos y relaciones) y el estudio de los procesos de categorización social.

### Unidades del análisis interaccional de la participación.

Estamos, pues, ante un espacio público institucional que se ha de compartir por una comunidad de práctica. Cada miembro de esa comunidad va buscando y negociando una posición, dentro del grupo y del espacio, con respecto al resto de participantes y a las actividades desarrolladas allí, que le sea favorable a corto o largo plazo. Además, se va creando con el paso del tiempo una red dinámica de relaciones entre los participantes y se va estructurando un orden interaccional en el aula.

La unidad máxima de análisis la conforma todos los datos etnográficos que enumeramos en la red contextual de datos (capítulo 2); y es la unidad máxima, porque es con la puesta en relación de todos esos datos con la que realizaremos la triangulación final (capítulo 8). No obstante, en el próximo capítulo, en el que desarrollamos el análisis de la participación en el aula con respecto a normas y evaluaciones, tomaremos como unidad máxima de análisis la **interacción de aula**. Con el estudio de una interacción completa comenzaremos a realizar el estudio del marco de participación comunicativa.

De manera que, dependiendo del momento de análisis, focalizaremos en distintas unidades. Empecemos desechando lo que no consideramos unidades de nuestro análisis. Una **intervención** o *move*, “unités monologales, émises (en principe) par un seul locuteur” (Kerbrat-Orecchioni 1990:225), considerada la unidad mínima en los estudios de algunos investigadores de enfoque informacionista (Roulet 1992), es desde nuestro enfoque el marco de participación en el que surge un acto comunicativo y empieza a llevarse a cabo un posicionamiento. Sin embargo, esta unidad de forma



aislada no será tenida en cuenta en nuestro análisis por el enfoque relacional de la comunicación del que hemos dado cuenta más arriba.

El intercambio, “la plus petite unité dialogale” (Moeschler 1982:153, citado en Kerbrat-Orecchioni 1990:224), está constituido de intervenciones y normalmente es lo que se ha llamado par adyacente. Un intercambio, a menudo, no es marco suficiente para descubrir las reacciones perlocutivas de un acto comunicativo, y no es con toda seguridad marco suficiente para observar los posicionamientos de los diferentes participantes sobre el tema que están tratando.

La intervención y el intercambio, por tanto, sólo conformarán una parte de lo que sí consideramos nuestra unidad mínima de análisis: la **secuencia** o una serie de intervenciones e intercambios, orquestados y sucesivos en el tiempo, que conforman la construcción conjunta de un acto comunicativo, de unos posicionamientos ante un fenómeno y de unas reglas de participación que son gestionadas implícita o explícitamente. Las secuencias están insertas y enlazadas íntimamente unas detrás de otras en la unidad marco o máxima del análisis: la **interacción de aula**. Un conjunto de secuencias que giran en torno a un mismo eje temático (trasgresión de normas, reglas de interacción, evaluación de comportamientos), aunque formen parte de distintas interacciones de aula, conforma una **colección**, o repertorio de secuencias que selecciono con fines únicamente analíticos.

Ahora bien, ¿cómo estudiaremos el marco de participación comunicativa? Primero, a través de la configuración secuencial de turnos de palabra: donde analizaremos la duración de cada turno, la frecuencia de toma de palabra de los distintos participantes, los motivos o *topics* de las intervenciones, cómo se dan las tomas de palabra (hetero-selección o auto-selección) y el tratamiento de las autoselecciones y heteroselecciones de los participantes involucrados en ese intercambio: si se considera un corte, una interrupción, una colaboración o un robo del turno.

Tras el estudio de la gestión de la participación, nos detendremos en la negociación de los posicionamientos o footings, es decir, observaremos cómo se sitúa cada participante en la escena y en la actividad secuencial con respecto a los demás y al tema de la conversación: de qué manera se posiciona, a qué motivos o *topics* apela, qué categorías emplea o conforma interaccionalmente de sí mismo y de los demás, cómo el resto de los participantes comparten o no esas categorizaciones evocadas (alineación) y si las renegocian o modifican, y cómo algunos participantes muestran su autoridad imponiendo categorías idénticas (valoración positiva), similares pero no idénticas (reformulaciones) o distintas (correcciones).

De esta manera, estaremos empezando a detectar los moves o actos comunicativos dentro de la secuencia, los que utilizaremos en todo momento como instrumento descriptivo. Describiremos, así, los actos que se emplean para llevar a cabo esa valoración, negociación o imposición (tanto del turno como del posicionamiento) y observaremos cómo son denominados explícitamente por los participantes (corrección, evaluación, instrucción, enseñanza, etc).

Finalmente, estudiaremos las formas lingüísticas empleadas para construir dichos *moves*: imperativos, preguntas, aserciones, negación, repetición, silencio, etc. Tendremos también en cuenta otros recursos paraverbales o no verbales –cuando tengamos acceso a ellos en la grabación y transcripción-, como las risas, los murmullos, las miradas o las posiciones y orientaciones del cuerpo, la cara o el brazo, como indicadores visuales o sonoros que pueden indicar, entre otros aspectos, quién es el receptor principal ratificado de los actos comunicativos o cuáles los efectos perlocutivos de un acto comunicativo.

Los aspectos subrayados son elementos del análisis que forman parte de la dimensión comunicativa de la interacción. Tras su estudio en la primera interacción de aula completa (capítulo 6), y con el fin de descubrir algunos patrones interaccionales que emplean los participantes dentro de la actividad de la clase, buscaremos la sistematización de los datos obtenidos por medio de unas **colecciones** de secuencias

(capítulo 7), nuestra siguiente unidad de análisis, inferior a la interacción de aula. Como hemos explicado más arriba, una colección estará conformada por varias secuencias que giren en torno a un mismo eje temático. Los ejes, concretamente, giran en torno (1) a la creación del marco de participación (comienzos y fines); (2) a la trasgresión de normas escolares (olvidos); (3) a la evaluación de comportamientos escolares e interaccionales por parte del profesorado. Con ello, trataremos de entender cómo se evocan las reglas interaccionales o normas de comportamiento y qué procesos de categorización o construcción de categorías se llevan a cabo a lo largo de la actividad escolar (Mondada 2005:51-58, Heller 2001:215).

Veremos cómo las categorías que emergen de estas colecciones pueden ser categorías relacionadas con la gestión de la interacción del discurso (profesora como moderadora) o categorías relacionadas con algunas características del grupo al que se hace referencia (Obiang como estudiante de origen inmigrante o como estudiante de compensatoria) (Mondada 2005:51). Estas categorías, cuando recurrentes sobre una persona (Obiang) o un fenómeno (el olvido), por parte de la/s persona/s con autoridad implícita o manifiesta en la sala de clase, pueden llegar a construir la representación social que de ese fenómeno o persona los demás van a tener en términos de inclusión o exclusión o de lo que significa ser un buen miembro del grupo, además de ir conformando y estructurando por medio de dichas representaciones un determinado orden interaccional, institucional y social (Heller 2001:213).

La persona que se sabe categorizada va a aprovechar esa imagen que se ha construido en torno a él/ella para reproducirla o desafiarla en su beneficio inmediato o, quizá inconscientemente, para su perjuicio posterior (Obiang: líder negativo, olvidadizo, trasgresor, conflictivo, incompetente escolar). El fenómeno definido con una categoría determinada va, también, a ser sesgado en su trato si no se negocia o apuesta por categorías alternativas en su descripción o tratamiento interaccional (conflicto: negativo, a evitar, crea problemas...).

El orden socio-interaccional que se va constituyendo en la clase irá marcando la situación comunicativa del aula y las posibles acciones o comportamientos que se permiten en ella (situación más impositiva del orden y las categorías vs. situación más negociadora del orden y de las representaciones) Por otro lado, se observarán las representaciones sociales que buscan la inclusión y aquellas que, por el contrario, excluyen.

Aunque se apuntará a lo largo del análisis el rol de “guardián de la puerta” o *gatekeeping* del profesorado con respecto al control del acceso de los estudiantes a recursos materiales y simbólicos (estudios superiores), será en el proceso de triangulación de estos datos con las entrevistas realizadas a estudiantes y tutora un año después (capítulo 8) donde se intentará alcanzar la dimensión más social de esta investigación. A través del estudio de las entrevistas y, en especial, de los resultados académicos que obtuvieron tras el año escolar en el que realizamos el proceso etnográfico y de los datos que emergen sobre su futuro próximo o lejano analizaremos cómo los procesos de posicionamiento (interaccional) y de categorización (social) han podido influir en las trayectorias socio-académicas que han seguido estos participantes después del curso de recogida de datos.

## **Capítulo 6. La construcción interaccional de las normas y evaluaciones escolares**

### **6.I. Norma-trasgresión-evaluación: estudio de un proceso en la interacción**

Estudio de la participación

Normas

Evaluaciones

Trasgresiones y olvidos

### **6.II. Procesos de categorización**

La construcción interaccional del buen comportamiento en clase

La construcción de las categorías de competente e incompetente

## **6. La construcción interaccional de las normas y evaluaciones escolares**

Este capítulo se estructura en dos partes. En la primera el análisis se centrará en una de las unidades interaccionales del corpus recopilado en el IES Planetas. Siguiendo el procedimiento metodológico descrito en el capítulo anterior, analizaré un largo extracto interaccional<sup>34</sup> que nos permitirá ver las formas de participación y cómo a lo largo de la interacción se construyen simultáneamente y de forma imbricada, tres aspectos que integran la acción comunicativa-educativa que es objeto de este estudio: (a) el marco de participación en el que empezarán a desarrollarse una serie de normas interaccionales determinadas, (b) trasgresiones y olvidos de las normas de comportamiento escolar e interaccional y (c) la evaluación de dichos comportamientos interaccionales y escolares. El estudio de la interacción en su conjunto permite ver cómo se inserta y se construye en el transcurso de la clase los patrones de participación, los posicionamientos de los participantes y el proceso de producción de la norma-trasgresión-evaluación, en relación con el objetivo de la clase.

Finalmente, en la última parte se recogen conclusiones de este análisis sobre los procesos de categorización resultantes del estudio de la interacción que contrastaremos en el análisis de las colecciones de secuencias. Las categorizaciones derivadas del análisis constituyen, más adelante, el punto de partida para la triangulación de datos y perspectivas de futuros desarrollos.

En el siguiente capítulo focalizaremos en cada uno de los movimientos conversacionales del proceso y su relación: esto es, en el marco de actividad en el que va a surgir la norma, en los comportamientos trasgresores y en su evaluación. Este

---

<sup>34</sup> La interacción completa se puede consultar en el anexo III.C de este trabajo.

análisis lo realizaremos sobre otras secuencias que integran las colecciones que hemos establecido (según la noción de *colección* del Análisis de la Conversación): una colección de comienzos y fines, otra de trasgresiones y olvidos, y una última de evaluaciones de los docentes; aunque veremos que a menudo las tres fases del proceso se ven imbricadas e indisolubles en la misma secuencia.

### **6.I. Norma-trasgresión-evaluación: estudio de un proceso en la interacción**

He escogido para este análisis la grabación codificada como 1v\_P240204S, la primera clase recogida de Ciencias Sociales (S) en el IES Planetas (P), el 24 de febrero de 2004; clase en la que estaban habitualmente todos los estudiantes, puesto que no coincidía con Compensatoria ni Apoyo, y era obligatoria. Fue, además, la primera grabación con vídeo digital (1v). Este hecho aporta a nuestros datos la dimensión visual para el análisis, con la que no contábamos hasta ese momento –si excluimos las notas sobre nuestras observaciones en el diario de campo<sup>35</sup>.

No obstante, esta nueva técnica de recogida no estuvo exenta de dificultades. En todo caso, la más complicada de ellas fue decidir en qué posición situábamos la videocámara para, por un lado, que los datos interaccionales (verbales, kinésicos, paraverbales y no verbales) que se obtuvieran fueran lo más completos posible y, por otro, para no desviar en exceso la atención de los participantes hacia la cámara de la observadora.

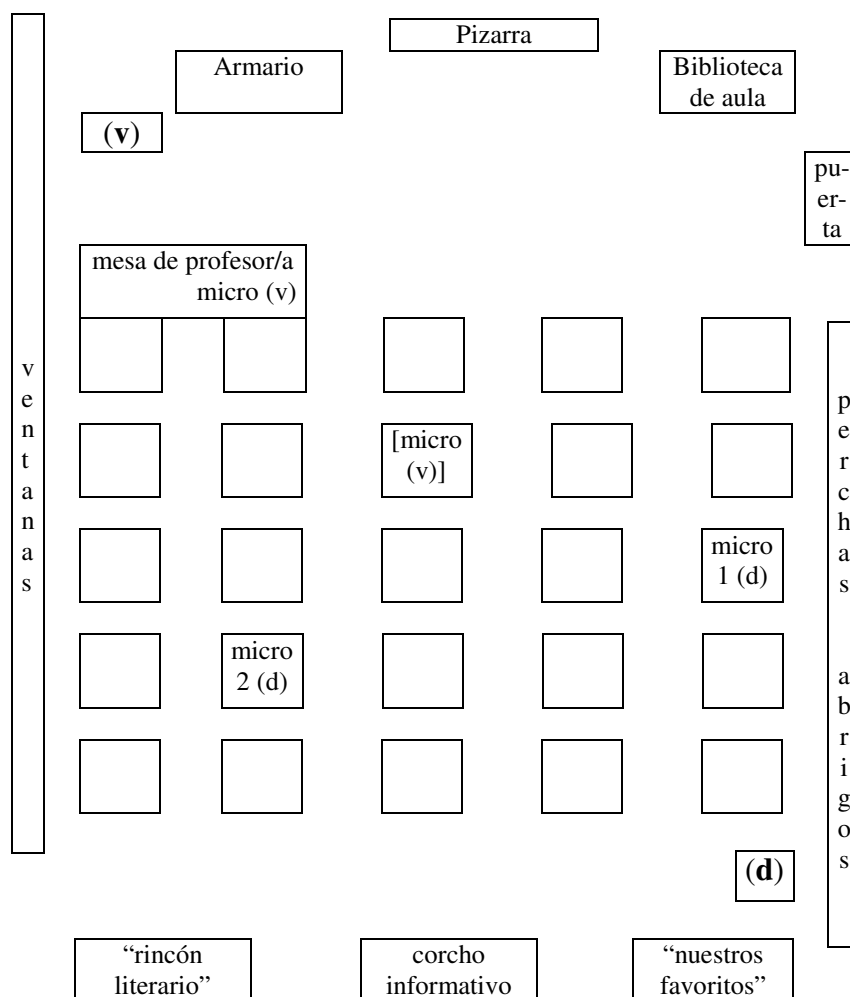
Hasta ese momento, dentro del aula de 2ºB mi presencia había pasado de manera algo más desapercibida, puesto que la posición de la grabadora de audio digital (d) al fondo de la clase y la toma de notas en aquel rincón trasero me procuraban cierta invisibilidad ante la mayoría del auditorio (los estudiantes), una vez comenzada la clase. Sólo la presencia de los dos micrófonos, que proporcionaban el

---

<sup>35</sup> Para conocer los beneficios de una grabación que una imagen y sonido en la tradición del análisis conversacional, ver, por ejemplo, Bateson 1972, Sacks 1992 (citado en Mondada 2005).

sonido estéreo en la grabación podía causar cierto malestar a los participantes, puesto que cables y micros permanecían echados en el suelo o sobre alguna mesa vacía durante la actividad de la clase.

**Tabla 1.** Situación habitual de la investigadora durante las grabaciones audio (**d**) y vídeo (**v**):



Cuando en el equipo decidimos que filmar nos aportaría nuevos datos para el análisis, lo cual permitiría que estudiásemos las interacciones con un enfoque más completo, surgieron problemas. Entre ellos: (1) tener que posicionarme de forma visible ante los estudiantes cuyo comportamiento pretendía recoger y estudiar, (2) no tener –en las primeras grabaciones de vídeo- una lente que ampliase la imagen filmada por la cámara para evitar el movimiento continuo de ésta ante la audiencia y (3)



no tener la seguridad de que el micrófono de la nueva videocámara fuese suficiente para obtener datos sonoros de calidad.

Los problemas a los que me he referido fueron disipándose por etapas, a medida que fueron introduciéndose mejoras técnicas: compramos una lente amplificadora, con lo que la videocámara se movía menos en el transcurso de la actividad grabada; incorporamos un micrófono que recogía con nitidez todo el sonido, eliminando las interferencias y ruidos ambientales. Por último, los estudiantes fueron acostumbrándose a convivir con el nuevo instrumento de grabación, según pasaban los días. Además, como investigadora comprendí que esa nueva posición me concedía mayor autorización, es decir, el hecho de que la cámara –y con ella yo misma- fuese lo más visible posible para los participantes sujetos del análisis etnográfico e interaccional durante la interacción escolar, me permitía realizar la observación y, luego, el análisis con mayor libertad porque mi presencia y mis intenciones quedaban manifiestas y explícitas.

Todas las madres y padres de los alumnos de 2ºB, de cualquier forma, habían sido convenientemente informados con anterioridad a mi presencia dentro del aula, de que sus hijos e hijas iban a ser grabados y filmados por el equipo que realizaba esta investigación y de que los datos se utilizarían con fines académicos, manteniendo su anonimato en la medida de nuestras posibilidades (ver capítulo 2). De este modo, evitábamos correr el riesgo de que alguno de ellos no quisiese ser participante en el proyecto y objeto de mis observaciones y grabaciones.

Nos situamos, pues, en un momento crucial de la recogida de datos por la dimensión visual que empezamos a obtener y por la reflexividad que la nueva técnica de grabación aportó a mi trabajo. Recordemos, ahora, las primeras palabras e imágenes de esta primera filmación; teniendo en cuenta que la labor del transcriptor<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> Las transcripciones del corpus digitalizado del IES Planetas han sido elaboradas por distintas personas: Natalia Curto, Dunia Obeid, Irina Rasskin y Marta Garrote. Para este trabajo han sido, en algunas ocasiones, modificadas o ampliadas por la autora.

también debió cambiar, contribuyendo de forma escrita a la visualización de la escena transcrita con sus comentarios<sup>37</sup>:

### **Interacción de aula. Fragmento [1]. 1v\_P240204S: inicio de la clase (0'00"-3'55").**

{La profesora entra y saluda a los alumnos. Pasan 27" mientras estos se colocan en sus sitios y empiezan a guardar silencio. En el momento en que empieza la transcripción aún existe un murmullo general por parte de los alumnos, aunque la profesora empiece a introducir la lección. **Datos visuales:** en esos 27" previos, entre otras acciones que se pueden observar, Juan Miguel, Minerva, Juan Francisco, Leonard y Paulo aparecen sentados; José Antonio va hacia su sitio; David se sienta; Paulo señala la videocámara sonriendo y haciendo algún comentario incomprensible; Leonard se coloca mirando para delante y arrima su silla; Juan Francisco saca su material de la mochila colgada en la silla; el resto de los compañeros que quedan de pie se van sentando poco a poco: Sergio, que coloca su silla y su mesa antes de sentarse, Raquel y Teresa, que hablan y se miran entre ellas antes de tomar asiento; Eva, vuelta hacia atrás, se toca la cara como limpiándose y se inclina hacia Minerva, ésta se toca la nariz, como indicándole algo, Eva habla con ella y se vuelve a tocar la cara; Raúl se sienta; Claudia se queja mirando a Leonard y Paulo y acusa verbalmente a sus compañeros de que le han mojado la mesa; Leonard empieza a sacar de su mochila el libro; Claudia saca su estuche; Juan Francisco dice "¡profe!" y se levanta a preguntar algo a la profesora en voz baja; Eduardo sigue con la mirada a Juan Francisco mientras se limpia la boca con la mano; a Obiang se le cae un cuaderno al suelo; David Jesús, Obiang y Eduardo están con sus cuerpos girados también para sacar de las mochilas colgadas en las sillas el material de clase; otros compañeros, como José Antonio, Francisco Javier y José Gabriel no tienen su material sobre la mesa y tardan algo más en sacarlo; Claudia sigue de pie detrás de su silla y empieza a sentarse cuando la profesora empieza a decir "a ver / ¡ya! / ¡ya!"; Juan Francisco vuelve a sentarse. Se va entrando progresivamente, de este modo, en la dinámica de la clase<sup>38</sup>}

**(Min. 0'27")**

**Profesora:** a ver / ¡ya! / ¡ya! / ¡ya! // ¡buenos días!

**Varios alumnos:** ¡buenos días!

**Profesora:** ¡venga! // ¿eh? // yo pensé que veníamos dormidos / pero no / venimos activos / está bien ↓

{murmullo entre varios alumnos; Raquel saca su material de la mochila; sigue el murmullo}

**Profesora:** ¡a ver! // estamos trabajando / recordáis / ¿no? // el dossier dee // del Camino de Santiago // sacadlo todos /{los estudiantes sacan el dossier del que habla la profesora y los van poniendo sobre la mesa; Obiang parece buscar el dossier}/ ya habíamos empezado el día anterior // yo no sé si en esta clase habíamos leído ↑

**Varios alumnos:** no

<sup>37</sup> Los símbolos de notación se pueden consultar en el anexo II, al final de este trabajo.

<sup>38</sup> Es interesante observar, por medio de las acciones verbales y no verbales que realizan los participantes dentro del aula al inicio de la clase, como estudiantes y profesor/a pasan de una dispersión a una focalización común de la atención (Mondada 2005:37-44).

**Profesora:** no // no / fue en el A entonces // en el A ya habíamos leído // ya habíamos hecho / una primera aproximación al Camino de Santiago // y incluso habíamos subrayado la información / Minerva // supongo que tendrás el dossier / ¿verdad? / {Minerva levanta el dossier y afirma con la cabeza, mientras Obiang y otros estudiantes siguen buscando el dossier}/ venga / pues ya todos // todos con el- con la información sobre la mesa // un bolígrafo que vamos a subrayar lo importante // ¿ya? / {Obiang saca el bolígrafo de su estuche}/ a ver // ¿venga! // recordáis↑ / y si no os lo recuerdo yo // que / en los dos temas anteriores habíamos estado estudiando la Corona de Castilla / {mientras el resto de compañeros van terminando de sacar sus cosas, Juan Miguel hojea el dossier y Obiang sigue buscando el suyo}/ habíamos empezado en el siglo once // Y posteriormente vimos del doce al quince // eeh / tenemos que volver con la mentalidad de la época / de la que estábamos hablando // tenemos que volver a esa sociedad // para entender / ahora la ruta y el porqué del camino // a esa sociedad medieval / de la que hablamos / os acordáis / ¿no? {el silencio es cada vez mayor; Obiang sigue buscando su dossier, la profesora le mira de vez en cuando} // con el tema de la ganadería / ¿os acordáis de la mesta?

**Varios alumnos:** sí

**Profesora:** sí // ¿qué era la mesta?

**Varios alumnos:** (( ))

**Profesora:** una asociación de ganaderos // ¿dónde se da la mesta?

**Juan Francisco:** (en Castilla)°

**Profesora:** en Castilla / ¿por qué?

{no responden}

**Profesora:** porque recuerdas- {Leonard levanta la mano para responder}

**Leonard:** porque hacían carre/teras

**Profesora:** ¿cómo?

**Leonard:** porque hacían unas carreteras los nobles / ¿no? {Paulo murmulla en voz alta con tono de burla, aunque incomprendible} // [yy]

**Profesora:** [no] / vamos a- vamos a ver // se [da / surge]=

**Paulo:** [para proteger a las vacas]

**Profesora:**=para proteger / la ganadería / ¿eh? / castellana {con tono de mofa} // y evidentemente {risa de Claudia} / tiene que // ¿tiene que hacer qué? {sigue tono de mofa} / rutas / cañadas / caminos // ¿eh? / llámalo como quieras&

**Leonard:** &autopistas

**Profesora:** bueno / [pues no]=

**Claudia:** [sí / venga]

**Profesora:** =autopistas no

{murmullo general y risas}

**Profesora:** pero si tú te lo quieres imaginar como autopistas / pues vale // es decir / son cañadas / por las cuales transitan las ovejas // recordáis / ¿no? // eh / y se da la trashumancia // ¿qué es la trashumancia?

**Teresa:** el- // eeh / quee ->

**Profesora:** a ver // a ver Teresa / venga

**Teresa:** que cuandoo estaban en el norte&

**Profesora:** &¿quiénes?

**Teresa:** laas&

**Profesora:** &los pájaros ▣

**Teresa:** el rebaño ↑ // [risas] // [a ver]

**Profesora:** [sí] //  
a ver // a ver / a ver cómo nos explicamos // ¿qué era la  
trashumancia? / [o / ¿qué ES la (trashumancia)°]

**Teresa:**  
[en verano] // en verano // dell sur / iban aal norte&

**Profesora:** &¿quiénes?

**Teresa:** la- el rebaño con el pastor ↑ {risas}&

**Profesora:** &el rebaño con el  
pastor

**Teresa:** yy&

**Profesora:**&hay que aprender a definir las cosas / qué es  
exactamente / hay que aprender a ser más // eh / más técnicos  
/ YO SÉ QUE TÚ LO SABES / y yo sé que tú lo entiendes / pero  
no sabes explicarlo // ¿eh? / ¿alguien sabe? // ¿alguien  
sabe- Obiang // ¿tú te acuerdas?

**Profesora:** es que Obiang no vino / (ahora que me)° acuerdo yo  
// ya / ya veremos por qué no viniste / a ver // {por límites  
de los medios técnicos -falta de lente- y por la posición de  
la videocámara no se ve, pero suponemos que la profesora mira  
a David, que ha de estar con la mano, o al menos la mirada,  
levantada para responder} dime

**David:** eh / cuandoo las ovejas / {Leonard se gira para mirar  
y escuchar a David} estaban en eel norte y se le acababa ↑ //  
bajaban al sur // (( )) a la // por máás // cuando se  
quedaban en el nortee / (( ))&

**Profesora:** &¿no será la trashumancia / eh /  
el traslado del ganado / en este caso / de una zona a otra  
para buscar pastos / comida etcétera? / y así lo decimos // y  
ya hemos dicho casi todo // ¿eh?

**(Min. 3' 55" )**

### Estudio de la participación

Al partir de la interacción de aula completa como unidad de análisis nos encontramos con la conformación, dentro del aula, del primer marco de interpretación que tienen los participantes, el marco de la actividad educativa al que los participantes se van a orientar, según veremos en el estudio de la participación.

En el fragmento [1], que recoge prácticamente los cuatro minutos iniciales de la interacción escogida, podemos observar que, una vez focalizada la atención, por medio de la llamada de atención ("a ver / ¡ya! / ¡ya! / ¡ya!") y el saludo inicial de la profesora, la gestión de los turnos parece, en general, estar orquestada o dirigida por la profesora. La profesora, de este modo, tiene un status de *responsable institucional* o *locutora principal* implícito, en un principio, pero que a medida que vamos observando sus intervenciones nos damos cuenta de cómo éstas estructuran, organizan y evalúan

las formas de participación del resto. Por ejemplo, los estudiantes que participan en este fragmento [1] parecen cederle el status de locutora al permanecer callados y a la espera tras su saludo inicial. Un saludo habitual se desarrollaría de forma algo distinta. Primero, se diría nada más encontrar a una persona, como el primer saludo que hace al entrar en clase y no 27” después de compartir con ellos el espacio físico del aula. Después, a este le seguirían otras formas rituales como: “¿qué tal?” o “¿cómo estás?” y, luego, “bien, ¿y tú?” o “ahí, tirando, ¿y vosotros?”. No obstante, este saludo –al observar su desarrollo anterior y posterior- no parece tener ni la fuerza ilocutiva ni el efecto perlocutivo de saludo, sino de llamada al orden para que la dispersión de acciones e interacciones (datos visuales) previa se convierta en una actividad común, es decir, para que todos pongan atención en el mismo punto. Podríamos considerarlo un “segundo timbre” de inicio de clase. El status de participación de los estudiantes sería, en ese punto del comienzo, el de aquellos *receptores ratificados* que sólo intervendrán cuando la locutora principal realice alguna señal ostensible. Aunque a veces no es así, como veremos.

Observando el desarrollo de la organización de la alternancia de turnos, los estudiantes parecen conocer las fórmulas de heteroselección<sup>39</sup> que la profesora emplea para emplazarles o los lugares posibles de transición que permite en su discurso. Siguiendo sistemáticamente la alternancia de las tomas de palabra de estos cuatro primeros minutos, podemos identificar que los lugares de transición<sup>40</sup> de turno que se utilizan coinciden con:

1. empleo de fórmulas ritualizadas, como saludos: “buenos días” > “buenos días”
2. preguntas de contenido académico: “¿dónde se da la mesta?”, “¿qué era la trashumancia?”

---

<sup>39</sup> La heteroselección se da cuando el locutor que tiene la palabra designa a alguien para que la tome; la autoselección, cuando uno de los participantes la toma sin ser designado explícitamente (Mondada 2005:47).

<sup>40</sup> La identificación de lugares posibles de transición y las técnicas que los participantes emplean para distribuir el habla son los dos métodos que utilizan los analistas conversacionales para observar cómo se organiza la alternancia de turnos (Mondada 2001b:69-76).

3. preguntas de regulación interaccional: “¿cómo?”, “¿alguien sabe- Montano / ¿tú te acuerdas?”
4. entonación ascendente: “yo no sé si en esta clase habíamos leído ↑” > “no”
5. entonación descendente: “está bien ↓” > “{murmillos de los estudiantes}”
6. emplazamiento directo, empleando un imperativo, al que seguramente acompaña una mirada que ratifica el receptor o destinatario de la petición: “dime” > “eh / cuando las ovejas...”
7. una mirada, un movimiento de cabeza y la orientación del cuerpo, junto a una apelación a una intervención previa: “llámalo como quieras&” > “&autopistas”
8. el nombre de la persona emplazada: “a ver // a ver Teresa / venga”

No obstante, en algunas ocasiones se da el caso de emplazamiento o heteroselección, es decir, que se ofrece un lugar apropiado de transición y se emplaza a la participación, pero este lugar no es aprovechado, como por ejemplo, cuando la transcritora señala: “{no responden}”, que podría ser anotado con una pausa algo más larga de la esperada. También encontramos intervenciones solapadas, o de toma de palabra antes de que la locutora principal que la tiene acabe o la ceda, en un lugar en el que la profesora no ha heteroseleccionado a los participantes que se hacen con el turno. Por ejemplo, se podrían considerar autoselecciones, aunque recogidas como colaborativas por parte de la profesora, las que realizan Paulo y Claudia (subrayadas) dentro de esta misma secuencia:

#### Extracto 1. del fragmento [1]. 1v\_P240204S.

**Profesora:** una asociación de ganaderos // ¿dónde se da la mesta?  
**Juan Francisco:** (en Castilla)°  
**Profesora:** en Castilla / ¿por qué?  
 {no responden}  
**Profesora:** porque recuerdas- {Leonard levanta la mano para responder}  
**Leonard:** porque hacían carre/teras  
**Profesora:** ¿cómo?  
**Leonard:** porque hacían unas carreteras los nobles / ¿no?  
 {Paulo murmulla en voz alta mostrando burla, aunque incomprensible} // [yy]  
**Profesora:** [no] / vamos a- vamos a ver // se [da / surge]=

**Paulo:** [para  
 proteger a las vacas]  
**Profesora:**=para proteger / la ganadería / ¿eh? / castellana  
 {con tono de mofa} // y evidentemente {risa de Claudia} /  
 tiene que // ¿tiene que hacer qué? {sigue tono de mofa} /  
 rutas / cañadas / caminos // ¿eh? / llámalo como quieras &  
**Leonard:** &autopistas  
**Profesora:** bueno / [pues no]=  
**Claudia:** [sí / venga]  
**Profesora:** =autopistas no  
 {murmullo general y risas}  
**Profesora:** pero si tú te lo quieres imaginar como autopistas  
 / pues vale //

Primero, tras el emplazamiento de la profesora con la pregunta “¿por qué?” detectamos una no utilización del lugar de transición abierto. Durante la respuesta de Leonard, Paulo ya parece dar su opinión, aunque en la grabación es incomprendible. Después de la respuesta de Leonard, Paulo aporta su versión; la cual la profesora recoge parcialmente en su discurso con la repetición de la primera parte “para proteger”, pero reformulando la segunda “la ganadería”, en lugar de “las vacas”. Luego, como reacción a las respuestas de Leonard, Claudia ríe, bien alineándose con la profesora bien siguiendo la broma de Leonard (o ambas), y luego –en la misma línea– dice “sí / venga”, lo que solapa la corrección de la profesora. Ambas reacciones de Claudia se ven apoyadas por el tono de mofa de la profesora, quien sí parece alinearse con ella. De esta manera observamos como hay una elaboración secuencial del tópico (Mondada 2001b:76-78).

Es interesante observar también la duración de los turnos de la profesora, normalmente más largos que los que muestran la participación de los estudiantes, además de ser la participante que interviene con mayor frecuencia. Incluso cuando los estudiantes están leyendo, en el status de locutor (o portavoz del libro) que la profesora les concede, ella no deja de hacer correcciones en la pronunciación o comentarios sobre alguna idea que emerge del texto. Ningún estudiante hace lo mismo, con lo cual, queda manifiesto, de forma reiterada, su posicionamiento como profesora que controla y dirige la interacción de las acciones de la clase. Por tanto, existen, como hemos observado, momentos en los que se permite a los estudiantes

participar, a pesar de que sus intervenciones sean más cortas y aunque ninguno de los turnos de un solo estudiante supere en duración los más comunes turnos largos o medios de la profesora.

Ya vamos detectando, también, en este último extracto 1 [1] que, el posicionamiento de Leonard en sus primeras intervenciones, el cual podríamos describir como trasgresor puesto que emplea términos que según la profesora y algunos de sus compañeros no son apropiados a las realidades de la época que están estudiando. A pesar de ello, la profesora asume sus intervenciones no tanto como trasgresión –que podría haber sido su reacción-, sino como intento de digresión; y, quizá como una forma de que la digresión no vaya a más, considera su aportación de Leonard incluso adecuada, siempre que sea favorable para su proceso de aprendizaje. El posicionamiento de esta profesora hace que encaje de forma natural y supere rápidamente los posibles incisos que podrían desviar la atención en la actividad que ella –como locutora principal- propone, con la intención de que no retrasen en exceso el despliegue de actividades de la clase.

### Normas

Debido entre otros factores a estos posicionamientos frente a un mismo tópico, en el fragmento [1] observamos que se construyen o van emergiendo de la propia actividad interaccional una serie de normas escolares, entre las que podríamos destacar las siguientes:

1. los participantes han de estar en silencio, aunque despiertos, y con la atención enfocada a la actividad que propone la locutora principal, para iniciar la clase (norma interaccional y escolar)
2. el material señalado o solicitado por la profesora ha de estar sobre la mesa y los estudiantes han de tener un bolígrafo en la mano para subrayar las ideas importantes (norma escolar) > dentro de esta norma se encuentran insertadas varias, como que 2a. hay que traer a clase el material –libros, cuadernos,



- bolígrafos, otro material preparado por los profesores- y 2b. hay que subrayar las ideas importantes del texto
3. para situarse en el tema hay que volver a la mentalidad de la época que estudiamos (norma escolar)
  4. es necesario realizar un uso apropiado de los términos que utilizamos para describir realidades (norma lingüístico-escolar)
  5. hay que saber definir un término de forma técnica (norma lingüístico-escolar)

Estas normas emergen en la interacción de formas diferentes, como observamos en el análisis de los extractos:

**Extracto 2. del fragmento [1]. 1v\_P240204S. Norma 1.**

(Min. 0' 27")

**Profesora:** a ver / ¡ya! / ¡ya! / ¡ya! // ¡buenos días!

**Varios alumnos:** ¡buenos días!

**Profesora:** ¡venga! // ¿eh? // yo pensé que veníamos dormidos / pero no / venimos activos / está bien ↓

{murmullo entre varios alumnos; Raquel saca su material de la mochila; sigue el murmullo}

**Profesora:** ¡a ver! // estamos trabajando / recordáis / ¿no? // el dossier dee // del Camino de Santiago // sacadlo todos

Después de 27 segundos de murmullos, de acciones diversas de los participantes y de dispersión, la profesora llama al orden y saluda; algunos estudiantes devuelven el saludo; la profesora insiste en su llamada de atención (“¡venga! // ¿eh?”) y realiza una valoración positiva de la actitud que ha interpretado como activa de los estudiantes a primera hora de la mañana, lo que levanta de nuevo un murmullo que parecía haber acabado. Una nueva llamada al orden de la profesora (“¡a ver!”) se ve continuada con el recuerdo de lo que estaban haciendo el día anterior, la petición de sacar el material y, con ello, el inicio de la actividad escolar.

**Extracto 3. del fragmento [1]. 1v\_P240204S. Norma 2.**

**Profesora:** ¡a ver! // estamos trabajando / recordáis / ¿no? // el dossier dee // del Camino de Santiago // sacadlo todos /{los estudiantes sacan el dossier del que habla la profesora y los van poniendo sobre la mesa; Obiang parece buscar el

dossier}/ ya habíamos empezado el día anterior // yo no sé si en esta clase habíamos leído ↑

**Varios alumnos:** no

**Profesora:** no // no / fue en el A entonces // en el A ya habíamos leído // ya habíamos hecho / una primera aproximación al Camino de Santiago // y incluso habíamos subrayado la información / Minerva // supongo que tendrás el dossier / ¿verdad? / {Minerva levanta el dossier y afirma con la cabeza, mientras Obiang y otros estudiantes siguen buscando el dossier} / venga / pues ya todos // todos con el- con la información sobre la mesa // un bolígrafo que vamos a subrayar lo importante // ¿ya? / {Obiang saca el bolígrafo de su estuche}/ a ver // ¡venga! // recordáis↑ / y si no os lo recuerdo yo // que / en los dos temas anteriores habíamos estado estudiando

Después de recordar a los estudiantes el tema que estaban trabajando y pedirles que saquen el material (dossier del Camino de Santiago que había preparado la profesora), trata de confirmar con la clase si habían empezado a leerlo o no; a la respuesta negativa de algunos estudiantes, sigue el recuerdo de la profesora de que había sido en el otro curso (“el A”) donde habían leído y “subrayado la información”. En ese momento, mientras les va hablando, trata de comprobar si una estudiante, Minerva, ha traído el dossier. Tras la confirmación de Minerva, varios estudiantes siguen buscando dicho material, entre ellos Obiang. La profesora continua llamando al orden y explicitando la norma: “pues ya todos // todos con el- con la información sobre la mesa // un bolígrafo que vamos a subrayar lo importante”. Lo interesante es que aquí enuncia la norma en general para todos una vez que la ha sugerido previamente a través de una llamada de atención a una estudiante; puesto que la oración “Minerva // supongo que tendrás el dossier / ¿verdad?” ya es una forma de hacer explícita la norma, pero no de generalizarla al resto, que es lo que hace seguidamente. Tras cada uno de estos incisos hay una llamada al orden con el empleo de expresiones como “a ver”, “venga”, “¿ya?”, con el fin de reenfocar la atención dispersada.

#### **Extracto 4. del fragmento [1]. 1v\_P240204S. Norma 3.**

**Profesora:** (...) a ver // ¡venga! // recordáis↑ / y si no os lo recuerdo yo // que / en los dos temas anteriores habíamos estado estudiando la Corona de Castilla / {mientras el resto de compañeros van terminando de sacar sus cosas, Juan Miguel hojea el dossier y Obiang sigue buscando el suyo} / habíamos

empezado en el siglo once // Y posteriormente vimos del doce al quince // eeh / tenemos que volver con la mentalidad de la época / de la que estábamos hablando // tenemos que volver a esa sociedad // para entender / ahora la ruta y el porqué del camino // a esa sociedad medieval / de la que hablamos / os acordáis / ¿no? {el silencio es cada vez mayor; Obiang sigue buscando su dossier, la profesora le dirige la mirada de vez en cuando}

Desde las primeras líneas de su intervención, y como otra forma de enfocar la atención de los estudiantes, la profesora está recordando el contenido de interacciones previas, es decir, de clases anteriores, para situarles en lo que van a estudiar o hacer. Esto responde, de alguna forma, a una visión constructivista de la educación que comparte el centro (según la declaración de intenciones del propio Proyecto Educativo), que consiste en construir un nuevo conocimiento, una nueva información sobre lo ya aprendido, y es de esta forma que emerge la norma dentro de su discurso.

#### Extracto 5. del fragmento [1]. 1v\_P240204S. Norma 4.

**Profesora:** sí // ¿qué era la mesta?  
**Varios alumnos:** (( ))  
**Profesora:** una asociación de ganaderos // ¿dónde se da la mesta?  
**Juan Francisco:** (en Castilla)°  
**Profesora:** en Castilla / ¿por qué?  
 {no responden}  
**Profesora:** porque recuerdas- {Leonard levanta la mano para responder}  
**Leonard:** porque hacían carre/teras  
**Profesora:** ¿cómo?  
**Leonard:** porque hacían unas carreteras los nobles / ¿no?  
 {Paulo murmulla en voz alta con todo de burla, aunque incomprendible} // [yy]  
**Profesora:** [no] / vamos a- vamos a ver // se [da / surge]=  
**Paulo:** [para proteger a las vacas]  
**Profesora:** =para proteger / la ganadería / ¿eh? / castellana {con tono de mofa} // y evidentemente {risa de Claudia} / tiene que // ¿tiene que hacer qué? {sigue tono de mofa} / rutas / cañadas / caminos // ¿eh? / llámalo como quieras&  
**Leonard:** &autopistas  
**Profesora:** bueno / [pues no]=  
**Claudia:** [sí / venga]  
**Profesora:** =autopistas no {murmullo general y risas}  
**Profesora:** pero si tú te lo quieres imaginar como autopistas / pues vale // es decir / son cañadas / por las cuales transitan las ovejas

De nuevo la norma en este extracto surge a raíz de la evaluación de una intervención de Leonard que ya hemos comentado más arriba (en el extracto 1). La profesora corrige con un “no” inicial la explicación que da el estudiante para la pregunta de “¿por qué {surge la mesta}?”. Continúa explicando que surge por otro motivo, que construye –como hemos visto, junto a Paulo. Y luego, hace referencia al término que Leonard ha utilizado: “carretera”, para adecuarlo al contexto del que están hablando “rutas / cañadas / caminos”. La nueva propuesta de Leonard, que al haber sido corregido frente a sus compañeros parece intentar proteger su imagen pública (*face*), consiste en una exageración de la propuesta inicial, que dista mucho de las propuestas de corrección ofrecidas por la profesora: “autopista”; propuesta que vuelve a ser corregida, primero con una afirmación sarcástica de una compañera; y luego con una negación de la profesora. Observamos como Claudia, en esta ocasión, muestra el conocimiento de la norma y, de esta manera, se alinea con la profesora. No obstante, la norma aquí queda implícita, es decir, no se manifiesta explícitamente que la profesora busca una adecuación apropiada entre la realidad que describen y los términos que describen dicha realidad; aunque por medio de valoraciones, correcciones y reformulaciones, podemos reconstruir el sentido.

Podríamos pensar que, en esta ocasión, la norma –aunque quede implícita– surge o se construye, por primera vez en esta clase, interaccionalmente. No obstante, hemos de tener presente una visión menos logocéntrica. Que sea a lo largo del discurso o monólogo de la profesora cuando hayan emergido las normas anteriores no significa que no haya habido una serie de acontecimientos no verbales, kinésicos o paraverbales que hayan activado en la profesora la necesidad de emitir esas normas. Por ejemplo, el murmullo y las actividades paralelas de los estudiantes al inicio, es decir, la falta del silencio que buscaba; o el hecho de observar que varios de sus estudiantes siguen buscando en sus mochilas el material solicitado. Por ello nos parece de tanta importancia transcribir estos aspectos.

### Extracto 6. del fragmento [1]. 1v\_P240204S. Norma 5.

**Profesora:** (...) y se da la trashumancia // ¿qué es la trashumancia?  
**Teresa:** el- // eeh / quee ->  
**Profesora:** a ver // a ver Teresa / venga  
**Teresa:** que cuandoo estaban en el norte&  
**Profesora:** &¿quiénes?  
**Teresa:** laas&  
**Profesora:** &los pájaros  
**Teresa:** el rebaño ↑ // {risas} // [a ver]  
**Profesora:** [sí] // a ver // a ver / a ver cómo nos explicamos // ¿qué era la trashumancia? / [o / ¿qué ES la (trashumancia)°]  
**Teresa:** [en verano] // en verano // dell sur / iban aal norte&  
**Profesora:** &¿quiénes?  
**Teresa:** la- el rebaño con el pastor ↑ {risas}&  
**Profesora:** &el rebaño con el pastor  
**Teresa:** yy&  
**Profesora:** &hay que aprender a definir las cosas / qué es exactamente / hay que aprender a ser más // eh / más técnicos / YO SÉ QUE TÚ LO SABES / y yo sé que tú lo entiendes / pero no sabes explicarlo // ¿eh? / ¿alguien sabe? // ¿alguien sabe- Obiang // ¿tú te acuerdas?

En esta ocasión, de nuevo hay una construcción interaccional de la norma y de nuevo la norma surge para evaluar una intervención de una estudiante, Teresa. Como en el extracto previo, la profesora corrige la forma en que se definen las realidades. No obstante, en esta ocasión, lo hace a través de preguntas “¿quiénes?” o sugerencias posibles “los pájaros” y no de la negación. Hay un momento en que se reitera la pregunta esperando una nueva definición de la trashumancia. Vuelve a surgir el mismo tipo de correcciones sin dejar pausas entre la intervención de Teresa y la de la profesora; y cuando Teresa continúa “el rebaño con el pastor”, hay una reiteración de las palabras que la profesora considera no del todo adecuadas. Asumimos que no son adecuadas del todo por la evaluación que sigue, que a su vez está conformada por la propia emergencia de la norma explícita: “hay que aprender a definir las cosas / qué es exactamente / hay que aprender a ser más // eh / más técnicos”.

## Evaluaciones

Acabamos de estudiar cómo en el fragmento [1] emergen o se construyen las normas escolares e interaccionales. Observamos también que se dan valoraciones o evaluaciones de la profesora sobre las formas y contenidos de las intervenciones o de la participación de los estudiantes:

1. Valoración positiva de un comportamiento en principio negativo (reformula positivamente): como respuesta a los murmullos iniciales de los estudiantes > “venimos activos / está bien ↓”
2. Evaluación negativa por medio de la negación: “porque hacían unas carreteras los nobles ¿no?” > “no / vamos a- vamos a ver”; corrige negando y, luego, una compañera corrige de forma sarcástica: “sí / venga”, a lo que sigue un tipo de evaluación de la situación a través de las risas y murmullos del resto de participantes.
3. Evaluación negativa no tomando en consideración las palabras o ideas de los estudiantes: “a la / por máas / / cuando se quedaban en el nortee (( )) &” > “&no será la trashumancia (...)”
4. Evaluación negativa con petición de nuevo intento o de claridad en la explicación: “el rebaño ↑ / / {risas} / / [a ver]” > “[sí] a ver / / a ver / a ver cómo nos explicamos ¿qué era la trashumancia?”
5. Evaluación negativa precedida de preámbulo positivo: “YO SÉ QUE TÚ LO SABES / y yo sé que tú lo entiendes / pero no sabes explicarlo ¿eh?”
6. Evaluación semi-positiva repitiendo parte de una respuesta (bastante) acertada: “para proteger las vacas” > “para proteger la ganadería”
7. Evaluación positiva repitiendo la respuesta completa: “en Castilla”.

Esta es la gama de evaluaciones que aparecen únicamente en los primeros cuatro minutos de una interacción de aula. Como indicamos en el capítulo previo, es interesante observar la importancia que al hecho de regular (tanto la actividad

interaccional como la escolar) y de evaluar le dan los propios participantes en su frecuencia de aparición. Esta idea que hemos podido observar en una secuencia tan reducida en el tiempo, y que aparece reiteradamente a lo largo de todo el corpus del IES Planetas, nos confirma que “no hay uso sin evaluación” (Duranti 2000:39). Es más, por esta razón pensamos que es en la propia evaluación de un uso lingüístico, de una pauta comunicativa o de una acción o comportamiento considerado trasgresor o incompetente, en la que van siendo evocadas *ad hoc* las normas escolares e interaccionales. Por esta razón nos pareció esencial el eje trasgresión-norma-evaluación. Pasemos a centrarnos en uno de esos comportamientos trasgresores de una de las normas mencionadas: la de llevar a clase el material, y cómo va reapareciendo en distintas secuencias de la misma interacción de aula.

### Trasgresiones y olvidos

De entre las normas que se evocan ya en esos primeros minutos de la interacción de aula, nos interesa, por tanto, retener la segunda, en la que se insiste que hay que traer el material, puesto que surge en varios momentos de la interacción: uno inicial, que hemos visto, en el que la profesora pregunta a Minerva si tiene su dossier, de forma que marca o previene un posible incumplimiento; luego, un segundo momento, en el que la profesora decide enunciar la norma para todos, porque es posible que vea lo que nuestra cámara también recoge: que varios estudiantes –entre ellos Obiang- siguen buscando el dossier. No es que los estudiantes desconozcan la norma de traer el material a clase (si no, ni siquiera estarían buscándolo); sino que en esos primeros momentos la profesora parece estar recordándola para confirmar que todos la cumplen. Observamos, de este modo, la secuencialidad de la aparición de la norma explícita y de cómo aparece, queda suspendida una vez enunciada, y vuelve a aparecer en otras secuencias que hacen constante referencia a ella.

Un poco más adelante, todavía en el fragmento [1], al preguntar la profesora – que es además Jefa de Estudios- a Obiang si sabría explicar o recordar lo que era la

trashumancia, no le deja tiempo para responder e interviene diciendo “es que Montano no vino / (ahora que me)<sup>o</sup> acuerdo yo // ya / ya veremos por qué no viniste”. Esta intervención de la profesora, que en principio parece desconectada de la norma de traer el material a clase, marca otra trasgresión: la de faltar a clase, que tiene que ver con un control de faltas que cada maestro lleva a cabo, pero que sistematiza ella en su puesto administrativo dentro del centro. Esta posible falta de Obiang, en una secuencia posterior, va a verse unida a la trasgresión de no traer el material adecuado, como vemos en el fragmento [2]:

#### Interacción de aula. Fragmento [2]. 1v\_P240204S: comienza la lectura (11'38"-13'30").

(Min. 11' 38")

**Profesora:** vamos a ver un poco de historia del camino // ¿eh? / yo os he puesto aquí // bueno vamos a leerlo {todos miran a su dossier; Eduardo y Obiang miran a la profesora} // ¿eh? // os he puesto aquí doss // {se encoge de hombros} dos teorías o doss // bueno / dos maneras de ver los inicios de la historia del camino // eeh // vamos a leerlo / y luego lo comentamos // ¿algu- / {mira a Obiang} ¿quieres? {Claudia, Juan Francisco, Minerva, Raquel y Eva miran hacia Obiang}

**Obiang:** {primero con un gesto afirmativo y luego negativo de la cabeza} (no)<sup>o</sup>

**Profesora:** ¿quieres leer? / ¿no tienes el documento?

**Obiang:** no

**Profesora:** entonces difícilmente- / ¿por qué?

**Obiang:** {mirando de nuevo entre las hojas de su libro} se m'ha olvida'o en casa (2") sí que vine / ese [d- (sí que vine ese día)<sup>o</sup>] {señalando el dossier de la profesora}

**Profesora:** [¿sí viniste?] / pues no te libras / me lo devuelves / ¿eh? {camina hacia él para darle su documento}

**Obiang:** no / pero que- que yo tengo uno [(( ))]

**Profesora:** [mm / ya] / pero aquí no

**Obiang:** ah bueno

**Profesora:** ¡ah! // sí pero tendrás que leer // si no lo tienes aquí / yo te doy uno / pero tú me lo devuelves=

**Obiang:** vale {al tiempo asiente con la cabeza y sonrío}

**Profesora:** =si lo tienes en casa (2") {le da su dossier a Obiang, Claudia sigue mirándole y Obiang le devuelve la mirada y mira también a Paulo y a Juan Francisco con una sonrisa} vamos a ver / venga // historia del camino / vamos a leer / (un poquito)<sup>o</sup> // venga / Obiang / ánimo

**Obiang:** *historia del camino&*

**Profesora:** &despacio {Obiang mira a la profesora y asiente} // alto // y despertad (por favor)<sup>o</sup> -> {Claudia mira a la profesora y sonrío} // venga

**Obiang:** *en el Camino de Santiago / la historia se mezcla con la leyenda / y en ocasiones no se sabe donde empieza una / o acaba otra&*



**Profesora:** &es- no es difícil esto {todos miran a sus dossiers, menos Francisco Javier que bosteza} // ¿eh? // la historia se mezcla muchas veces con la leyenda / y es muy difícil-> / desgranar una y otra // por eso cuando se estudia la historia hay que ser rigurosos // en los documentos // en / las fuentes / analizarlas // venga/ seguimos

**Obiang:** no está demostrado / históricamente / que Santiago el Mayor / hijo // de- del Zebedeo / y María // so&

**Profesora:** &y María Salomé

**Obiang:** y María Salomé // y el hermano de- de Juan el- de Juan / Evangelista // pro- preli- predicará España&

**Profesora:** &predicara en España-> &

**Obiang:** &aunque algunas fuentes / lo dan por cierto&

**Profesora:** &primera idea // Obiang // ¿qué es de lo que no se está seguro?

**Obiang:** quee / que un- el hijo dee- de Zebedeo y&

(Min. 13' 30")

En el capítulo de la experiencia etnográfica, llegamos a la conclusión de que había una serie de rutinas que la comunidad de práctica reunida en el aula compartía para llevar a cabo las tareas cotidianas sin tener que llegar a establecerlas de nuevo. Por ejemplo, en este caso la rutina general, tras una introducción al tema, consiste en leer en voz alta, buscar las ideas principales o más importantes y subrayarlas entre todos. La lectura en voz alta va a comenzar y la *locutora principal* suele pedir voluntarios, como hemos observado en otras clases a la hora de la lectura. A veces propone ella a alguien, si no hay voluntarios, o bien, alguien se ofrece. Obiang suele ofrecerse como voluntario muy a menudo; de hecho, cuando no lo hace a la profesora le llama la atención, como en este caso. Obiang no se ha ofrecido voluntario porque le falta el dossier del Camino de Santiago. La profesora repara en ello. Esta situación vuelve a hacer que la norma reaparezca, añadiéndose algunos matices a esta:

#### Extracto 1. del fragmento [2]. 1v\_P240204S. Tránsito al descubierto.

**Profesora:** (...) dos maneras de ver los inicios de la historia del camino // eeh // vamos a leerlo / y luego lo comentamos // ¿algu- / {mira a Obiang} ¿quieres? {Claudia, Juan Francisco, Minerva, Raquel y Eva miran hacia Obiang}

**Obiang:** {primero con un gesto afirmativo y luego negativo de la cabeza} (no)°

**Profesora:** ¿quieres leer? / ¿no tienes el documento?

**Obiang:** no

**Profesora:** entonces difícilmente- / ¿por qué?

**Obiang:** {mirando de nuevo entre las hojas de su libro} se m'ha olvida'o en casa (2") sí que vine / ese [d- (sí que vine ese día)°] {señalando el dossier de la profesora}

**Profesora:** [¿sí viniste?] / pues no te libras / me lo devuelves / ¿eh? {camina hacia él para darle su documento}

**Obiang:** no / pero que- que yo tengo uno [(( ))]

**Profesora:** [mm / ya] / pero aquí no

**Obiang:** ah bueno

**Profesora:** ¡ah! // sí pero tendrás que leer // si no lo tienes aquí / yo te doy uno / pero tú me lo devuelves=

**Obiang:** vale {al tiempo asiente con la cabeza y sonríe}

**Profesora:** =si lo tienes en casa (2") {le da su dossier a Obiang, Claudia sigue mirándole y Obiang le devuelve la mirada y mira también a Paulo y a Juan Francisco con una sonrisa} vamos a ver / venga // historia del camino / vamos a leer / (un poquito)° // venga / Obiang / ánimo

**Obiang:** *historia del camino&*

**Profesora:** &despacio {Obiang mira a la profesora y asiente} // alto // y despertad (por favor)° -> {Claudia mira a la profesora y sonríe} // venga

Tras este episodio –que ocurre sobre el minuto 12 de la grabación- en el que la profesora pregunta a Obiang si no ha traído su dossier y en el que él reconoce que no, es donde se relaciona, como vemos, que ir a clase y tener el material está íntimamente relacionado. Obiang dice que sí vino a clase y que tiene el material. Pero, como marca la profesora, una cosa es tenerlo y otra distinta es tenerlo en el aula. En este caso, como Obiang señala que sí tiene un dossier en casa, la profesora le pide que se lo devuelva al final; puesto que ya tiene uno, no necesita otro más, pero sí lo necesita “aquí” para seguir la lectura y la actividad de la clase.

Obiang, por su parte, parece reparar en otra cosa que nosotros descubrimos más adelante en la interacción de aula (fragmento [3]) y que delata su mirada: mira a Juan Francisco y a Paulo, sentados a su izquierda, porque descubre que están compartiendo el dossier de uno de ellos. La profesora, en ese momento, no se da cuenta de este detalle y continúa con la clase sin que este nuevo inciso se demore durante demasiado tiempo. Sugiere a Obiang que lea, ahora que ya tiene el documento: “venga / Obiang / ánimo”, y cuando éste empieza con el título, le corta con una nueva norma, esta vez de cómo se ha de realizar la lectura y el seguimiento de la lectura: “&despacio // alto // y despertad (por favor)°”.

En el fragmento [2] podemos observar valoraciones y evaluaciones similares a las que hemos mencionado más arriba: por ejemplo, cuando habla del estudio de las fuentes en historia, que ha de ser riguroso para que no se mezclen historia y leyenda; o cuando la profesora a lo largo de la lectura de Obiang no deja de realizar apoyos o correcciones fonéticas, de pronunciación o de articulación; o de hacer paradas para que vayan resaltando las ideas principales y subrayándolas.

Un poco más adelante en la interacción de aula, tras la lectura de los textos, llega el momento de llevar a cabo las actividades que la profesora propone en el dossier. Han pasado más de 27 minutos y la profesora se da cuenta ahora de lo que Obiang ya había notado cuando él era el centro de atención de las miradas, a los 12 minutos del comienzo de la clase: su compañero Paulo tampoco ha traído el material:

### **Interacción de aula. Fragmento [3]. 1v\_P240204S: propuesta de actividad (27'42"-28'40").**

**(Min. 27' 42")**

**Profesora:** (...) veis esta ruta / este camino / ¿no? // mm os voy a dar después / o ahora mismo ya / dos minutos ↑ // para que cada uno / a solas / interiorice ↑ // un poco estas dos rutas / es decir / vais viendo ↑ // las etapas // vais leyendo los nombres // vais buscándolos por aquí por el mapa ↑ // y vais leyendo / el camino francés // ¿eh? // vais leyendo // esta hoja antes de leerla en voz alta ↑ // la vais a interiorizar // cada uno se pondrá frente a su / página // eeh /¿no tienes tampoco? // {Juan Francisco dirige su mirada a Paulo, compañero que se sitúa a su izquierda; por lo que se ve en la imagen, Juan Francisco y Paulo comparten el dossier de Juan Francisco, que está al borde izquierdo de su mesa; la profesora se da cuenta del hecho y se dirige a Paulo; no vemos al destinatario, que no contesta} bueno / luego hablaremos / ¿eh? / porquee -> // {Leonard se vuelve y mira a su compañero Paulo que se sienta detrás de él} o sea / si yo os doy los documentos de trabajo es para que los traigáis // ¿eh? // {le entrega una copia de los documentos a Paulo} para que lo metáis en el cuaderno  
(3'')

**Profesora:** a ver // entonces / laa- la propuesta que hay para esta página es / leerlo // interiorizarlo // leerlo individualmente // ir viendo los nombres / que os suenen // ¿eh? / de la ruta del camino // leerlos el camino francés // leeros todos los nombres de las etapas / sólo para que os vayan sonando // no hay que aprenderse de memoria / NADA // ¿eh? // nada // (( )) que en todo caso que- quee entenderlo / que verlo / cómo ha sido / por qué // qué ruta sigue / y todo caso vivirlo // ¿eh? / que tampoco vamos a aprender de memoria / nada ↓ // y después / fijaos que está aquí en España // ¿eh? // ubicada (...)

**(Min. 28' 40")**

No se ve la reacción de Paulo a las palabras de la profesora, porque está en línea con la cámara y Leonard, que se sienta delante; pero Paulo no contesta. La falta de reacción por parte del estudiante indica que la profesora ha acertado y hace que emerja de nuevo la norma de forma explícita: “si yo os doy los documentos de trabajo es para que los traigáis // ¿eh? // para que lo metáis en el cuaderno (3)”. La pausa final señala cierta tensión; pero la profesora vuelve a retomar la palabra y la atención tras el inciso: “a ver // entonces / laa- la propuesta (...)”.

En el mismo fragmento, más adelante surge otra norma, la de no aprenderse todos “los nombres de las etapas” del camino de memoria; la profesora insiste que hay que leerlo, entenderlo, vivirlo; pero no aprenderlo de memoria. Esta es otra muestra de la concepción de educación que tiene esta profesora, en la que el aprendizaje mnemotécnico de una lista de nombres no es necesario, sino la comprensión del fenómeno que rodea dichos nombres.

Es interesante destacar que, al escuchar la grabación, se da un silencio por parte de los estudiantes muy llamativo tanto a lo largo de la explicación de las actividades como durante su realización individual. Este silencio se escucha casi hasta el final de la clase. No obstante, hay un momento, cerca del minuto 40, en el que este silencio se rompe, observemos por qué razón:

#### **Interacción de aula. Fragmento [4].1v\_P240204S: propuesta de actividad 2 (40'05"-41'10").**

**(Min 40'05")**

{Dentro de las actividades de clase, la profesora hace una propuesta}

**Profesora:** (...) // id pensando ya // para / los próximos días  
↑ // ¿eh? // para el próximo día no // para el siguiente  
quizás // id pensando ya / con quién queréis hacer el Camino  
de Santiago // a quién elegís / de la clase / pues  
aproximadamente / seis siete personas / cuatro dos / o sea /  
con quién queréis hacer el Camino de Santiago ↑ // {Leonard  
sonríe y se vuelve hacia su compañero Paulo} eeh // {Obiang  
se pasa la mano por la cara y se gira hacia su compañero  
David Jesús a quien dice algo y luego se vuelve hacia la  
profesora y se encoge de hombros} QUÉ días lo vais a hacer /  
cuándo elegís hacerlo&

**Obiang:** &pero [¿lo vamos a hacer de verdad profe?]

**Profesora:** [de QUÉ manera] / OBIANG /  
 {Eduardo se ríe} vais a ir / sea andando / o en burro / en  
 bici // [en moto // lo demás]  
 [{bullicio general y risas}]

**Obiang** {a Eduardo}: (¿lo vamos a hacer de verdad?)°

**Eduardo** {vuelto hacia Obiang}: ¡que no / colega! {se vuelve a  
 otros compañeros de su derecha riendo}

**Obiang:** ¡pro[fe / (profe)° ]/ profe!

**Profesora:** [¿vale? ] {sigue el bullicio} // a ver / un  
 momento {diciendo a Obiang que espere con la mano en alto} //  
 id pensándolo porque-

**Eduardo:** {señalando a Obiang y dirigiéndose a sus compañeros  
 de la derecha} ¡se cree que es de verdad! ((no vamos a ir en  
 avión)) ¡gilipollas!

**Profesora:** {se autointerrumpe posiblemente a causa del  
 bullicio y ante el comentario de Eduardo} ¡Eduardo!  
 {Leonard se ríe mirando hacia Eduardo}

**Eduardo:** es que se cree que es verdad ↑  
 {risas}

**Profesora:** ya / es que no me deja terminar // {sigue el  
 alboroto} si Obiang ya lo sabe / es listo // lo que pasa es  
 que (le gusta hacerse)° el tonto para hacer risas // {mira a  
 Obiang y asiente con la cabeza, como pidiendo confirmación}

**Obiang:** no [es que yo]

**Profesora:** [TÚ ya] sabes / {mirando a Obiang y sonriendo al  
 hablar} porque lo he dicho al principio que vamos a hacer un  
 viaje imaginario / ¿o no?

**Obiang:** {asiente con la cabeza, con la cabeza ligeramente  
 inclinada y sonriendo también al hablar} es que se m'ha  
 olvida'o&

**Profesora:**&N00 se te ha olvida'o // (estás de cachondeo)° //  
 {Obiang sonrío} bueno (2") {se recupera el silencio} vale //  
 id imaginando todo- id pensando [sobre]=  
 [{tos de un alumno}]

**Profesora:** =todo esto //

**(Min. 41' 10")**

El bullicio aparece no tanto por la propuesta de actividad que está realizando la profesora, aunque es muy sugerente porque les hace ponerse en la piel de una excursión al camino de Santiago. Se trata, más bien, de una conversación paralela que se da entre dos estudiantes, Eduardo y Obiang, y luego se extiende al resto. Obiang realiza una pregunta primero a sus compañeros y luego, directamente, a la profesora: “¿lo vamos a hacer de verdad?”. Este fragmento nos parece de especial interés por ser otra digresión que parece abrir Obiang a varios minutos del final de clase y por cómo se trata en la secuencia. En un principio las risas y comentarios de Eduardo cuando Obiang le hace la pregunta ya están posicionando a su compañero ante esta intervención. Los comentarios sucesivos, incluido el insulto que hace que la

profesora corte su hilo discursivo y se interese por lo que está ocurriendo, ofrecen una representación de Obiang como inocente e ignorante “es que se cree que es de verdad”. El comentario de la profesora muestra otra representación del mismo estudiante: no es ignorante, sabe bien que están hablando de un viaje imaginario por que es “listo”; pero “le gusta hacerse el tonto para hacer risas”. Una vez captado el origen del bullicio y de la digresión, la profesora vuelve al tema sin detenimiento: “bueno (2”) vale // id imaginando todo- id pensando sobre todo esto”.

Para terminar con el estudio de la trasgresión que Obiang y Paulo han realizado de la norma de traer el material a clase, es interesante observar cómo acaba. Entre el minuto 43’45” y 44’04” de la filmación, prácticamente al final de la clase, cuando ya ha sonado el timbre, Obiang no se olvida de la advertencia de la profesora y le devuelve el dossier; ésta se lo coge con gesto de entre enfado y broma. Al ir la profesora a cogérselo a Paulo le pregunta si lo tiene y éste asiente con la cabeza. La profesora se acerca de nuevo a Obiang y bromea, porque ambos sonrían al final, pero no se entiende. La trasgresión queda marcada por una relación que parece flexible y desenfadada.

## **6.II. Procesos de categorización**

### *La construcción interaccional del buen comportamiento en clase*

A través del eje de las normas de comportamiento y sus evaluaciones, analizado en esta interacción escolar, podemos empezar a observar cómo, en cada uno de los extractos o fragmentos en los que se evocan normas, existen unos posicionamientos básicos frente a normas y evaluaciones: aquellos que las evocan, y aquellos que son aludidos directa o indirectamente. En este sentido, la única persona en el aula que es responsable de evocarlas es, curiosamente como esperábamos, en todos los casos la misma: la que hemos considerado al hablar de gestión de turnos

como *locutora principal y reguladora* de la conversación y que, concretamente en su función reguladora y evaluadora, podría estar detentando el status de *responsable institucional*: la profesora. Los aludidos, por lo general, los estudiantes.

Así, esta participante, frente al resto, despliega un rol diferenciado dentro de la interacción que se desarrolla en la comunidad de práctica que allí se reúne. Y este rol, se ve definido por su función reguladora o normativa en varios ámbitos que hemos ido señalando: (1) regula el inicio y el fin de la actividad escolar o de la práctica educativa, por medio de la práctica interaccional que despliega; (2) regula las formas y usos de la lengua dentro de la actividad de clase; (3) regula la alternancia de los turnos de palabra, es decir, regula la comunicación en el aula, y (4) regula los comportamientos escolares. Esta función es asumida por ella y aceptada –en mayor o menor medida– por el resto de los participantes; lo cual podemos observar en sus comportamientos hacia ella (ocultación del olvido, tratar de pasar desapercibidos) cuando saben que incumplen alguna de las normas, o en sus intervenciones verbales exculporias cuando se les descubre (“se m’ha olvida’o en casa”); pero también en la orientación de sus cuerpos y miradas durante la mayor parte de la actividad de clase, en la distribución de los muebles y la situación de los participantes con respecto a ellos, etc.

La función reguladora, además, emerge prácticamente en todo momento con una doble función: regular y evaluar. La evaluación de un uso lingüístico, de una pauta comunicativa o del incumplimiento o trasgresión de una norma de comportamiento interaccional o escolar es el pretexto en el que emergen las normas encontradas dentro de la actividad de clase. Estas evaluaciones con función preceptiva o normas con carácter evaluador surgen bien para prevenir comportamientos desviados, bien para corregir conductas lingüísticas, comunicativas y escolares que se consideran inapropiadas.

### La construcción de las categorías de competente e incompetente

Debido a la función evaluadora de las normas que se explicitan, surgen en clase categorías relacionadas con la competencia o incompetencia del uso lingüístico, de las pautas comunicativas y de las normas de comportamiento escolar. Observemos qué categorías o representaciones sociales han ido siendo activadas a lo largo de esta interacción. En los extractos que hemos visto dentro del fragmento [1], por ejemplo, los estudiantes en general son considerados competentes cuando la profesora valora el hecho de estar activos como positivo. Cuando quiere comprobar si los estudiantes son competentes en otro aspecto del comportamiento escolar adecuado (traer el material), se pone de pretexto a Minerva, quien demuestra ser competente escolar por haberlo traído al aula. Obiang y Paulo son, por el contrario, categorizados por la profesora como incompetentes escolares, puesto que incumplen la norma de traer el material a clase.

Leonard es categorizado como incompetente lingüístico-comunicativo o como estudiante que se resiste a cumplir la norma, por la profesora y por sus compañeros Paulo y Claudia (en el extracto 5 del fragmento [1]). La profesora lo hace evitando la confrontación directa con esta conducta, puesto que –debido a la forma jocosa en que parece desarrollarse la secuencia y, en concreto, la participación de Leonard- la profesora entiende que se trata de un comportamiento de digresión o de resistencia a la norma, y decide incorporarlo, en lugar de enfrentarse, para reconducirlo hacia el tema que se está trabajando. Teresa y David son categorizados, también, como incompetentes lingüístico-comunicativos porque no saben definir de manera “más técnica” y porque sus explicaciones o definiciones no son ni retomadas, ni valoradas positivamente en los turnos sucesivos de la profesora, quien parece mostrarse interaccionalmente, de este modo, como la única experta de la comunidad de práctica. Juan Francisco se categoriza como competente académico porque, al contrario que las intervenciones de sus compañeros, su respuesta se ve retomada completamente por las palabras de la profesora (“en Castilla”). Las palabras de Paulo (“para proteger a



las vacas”) son también consideradas como adecuadas, aunque no del todo, en la intervención de la profesora; con lo cual, está a medio camino entre competente e incompetente académico, porque además interviene en un momento en el que no ha sido emplazado directamente por la profesora. El resto de estudiantes que no participan en el aula simplemente no son categorizados verbalmente; aunque puedan tener una categorización de “pasivos” implícita en las referencias de la profesora cuando dice: “y despertad (por favor)”<sup>9</sup> o “venimos activos / está bien ↓”.

El fragmento [4] es de especial interés por el juego de categorizaciones de estudiantes y profesora hacia Obiang. Este estudiante, que ya ha sido considerado en público por la profesora como incompetente escolar por olvidar su material, es ahora categorizado en una conversación paralela al discurso de la profesora, como ingenuo (“¡se cree que es de verdad!”) y “gilipollas” por su compañero Eduardo y por los compañeros que se alinean con él al reírle las bromas (como Leonard o los compañeros sentados a su derecha). La profesora hace dos categorizaciones cuando corta su hilo discursivo para conocer qué sucedía en esa conversación paralela y solapada. Una primera es la consideración de incompetente socio-escolar que hace de Eduardo, con una llamada de atención (“¡Eduardo!”) por el insulto que profiere hacia su compañero. Cuando este justifica su acción (“es que se cree que es verdad ↑”), la profesora desvía su atención hacia otro estudiante, Obiang, al que categoriza en ese momento como “listo” y gracioso (“(se hace el tonto)”<sup>9</sup> para hacer risas” o “(estás de cachondeo)”<sup>9</sup>); a pesar de los intentos del propio Obiang por categorizarse como olvidadizo o descuidado (“es que se m’ha olvida’o&” > “&NOO se te ha olvida’o”). Tanto Eduardo y Obiang aquí, como Leonard en el extracto 5 del fragmento [1] son representados como generadores de un comportamiento de digresión; aunque no se llega a hacer explícito.

Nos pareciera como si los procesos de categorización dentro del aula fuesen colocando a cada persona en su sitio dentro de un orden que tiene parte de preestablecido (por las expectativas de cómo se ha de comportar un miembro de esa

comunidad de práctica allí) y parte de dinámico o transformador (por cómo cada interacción va conformando dicha realidad u orden). De este modo, el análisis de una sola interacción dentro del aula puede ya comenzar a acercarnos a las respuestas de las preguntas que nos planteábamos al inicio: ¿qué es un buen comportamiento? ¿Qué es un buen estudiante? Estas categorías de buen comportamiento y de buen estudiante se van construyendo, a lo largo de la interacción, con la conformación de representaciones sociales de hechos y personas que emanan del espacio interaccional compartido y de las relaciones que se van estableciendo; representaciones que a su vez inciden en la interacción. Por tanto, a medida que estas representaciones constituyen o hacen explícitos los procesos de categorización y los tipos de relaciones que van surgiendo, se va instaurando en el aula un orden interaccional, que está influido e incide en el orden socio-institucional (el *field* o ámbito escolar).

Así, hemos visto en el estudio de esta clase cómo la categorización sobre la que se construye la representación social del buen alumno (o alumno competente), frente al alumno trasgresor (o incompetente) se erige en la propia relación y en la construcción interaccional de las normas. Observemos, ahora, si ocurre lo mismo con otros profesores que dan clase a miembros del mismo grupo de 2ºB, aunque en agrupaciones distintas ya sea porque los estudiantes están repartidos entre el grupo de compensatoria y el de referencia, ya porque tengan optativas diferentes. Pasemos, pues, a analizar las colecciones de secuencias.

## **Capítulo 7. Digresiones y trasgresiones en la actividad educativa**

### **7.I. Normas y evaluaciones: análisis de las colecciones**

Colección de comienzos y fines

Colección de trasgresiones y olvidos

Colección de evaluaciones de los docentes

### **7.II. A modo de conclusión: orden interaccional y orden institucional**

El conocimiento de las normas

Modelos de estudiantes según su posicionamiento hacia la norma

Imbricación de la práctica educativa y de la práctica interaccional

## 7. Digresiones y trasgresiones en la actividad escolar

### 7.1. Normas y evaluaciones: análisis de las colecciones

A partir del análisis de las colecciones podemos focalizar nuestro estudio en el proceso de producción de las normas y su función evaluadora. De este análisis surge una tipología de normas que se generan en la interacción y que va conformando un saber colectivo, que formaría parte de la competencia comunicativa de estudiantes y profesores dentro del aula (capítulo 3). No obstante, quien juzga si esa competencia – que no es inherente, sino que se enseña y se aprende- ha sido adquirida o no son los maestros. Sus evaluaciones se basan en unos criterios que se fundamentan normalmente en directrices institucionales o normas sociales (status de participación goffmaniano: *responsables institucionales*) y, también a veces, en ideologías<sup>41</sup>, formas de hacer y pensar –cosmovisiones personales- a las que se adscriben como individuos (con el status de *autores*) o guiados por el sistema hegemónico<sup>42</sup> de la sociedad (con lo que actuarían como *locutores*). Se guíen por los criterios que se guíen, las normas van a ir emergiendo en la interacción dentro del aula con este rasgo evaluador y, con el posicionamiento de los participantes hacia ellas, va a producirse un orden interaccional, institucional y social determinado por dichos criterios.

Para comprender en qué consiste dicho orden, por tanto, vamos a estudiar la interacción. Empezaremos centrando nuestra mirada en la manera en que se conforma la *arena* de participación común, es decir, cómo se focaliza la atención de todos los participantes en una misma actividad conjunta y cómo, al final, se dispersa

---

<sup>41</sup> Ideologías como “creencias sociales compartidas”, siguiendo la definición de Van Dijk 1998:45.

<sup>42</sup> Desde el concepto de hegemonía de Gramsci (1971): infiltración en toda la sociedad de un sistema de valores, creencias, actitudes y moralidad que apoyan y reproducen el status quo de las relaciones de poder en dicha sociedad.

de nuevo. Trabajaremos, luego, una colección donde los comportamientos que se presentan como olvidos y trasgresiones suscitan el eje temático en torno al cual se evoca la norma. Por último, recogeremos las formas de evaluación de comportamientos que han ido apareciendo en las secuencias analizadas y las clasificaremos en torno a la dicotomía evaluación integradora frente a evaluación segregadora.

Es importante señalar que en las tres colecciones emerge la norma (interaccional y escolar) a causa de su trasgresión y con el fin de evaluar; por lo que es muy complicado definir dónde acaba la norma y dónde empieza la evaluación. Por tanto, partiremos de observar trasgresión, norma y evaluación como partes intrínsecas de un mismo proceso o fenómeno; aunque aquí tratemos de desgranarlo con fines analíticos.

### Colección de comienzos y fines

**Hasta 15 minutos para imponer silencio.** Los profesores pierden entre quince y veinte minutos diarios en hacer callar a sus alumnos. El 81% de los alumnos admite que falta al respeto a los profesores, según S.O.S. Bullying. Los gamberros tienen demasiado protagonismo en las aulas y eso hace que el rendimiento de los demás en clase baje.

Diario *Qué! Madrid*, Jueves 9 de marzo, 2006, p02 (año 2, nº 266).

Estudiando el corpus, hemos observado que a menudo explicitar las normas en clase son pretextos para conseguir disciplina y orden al evaluar un comportamiento inapropiado. El incumplimiento de las normas puede ser interpretado como una forma de no colaborar en la actividad común de la clase o de retrasarla. Pero para poder interpretarlo así, es necesario señalar las fronteras, definir el marco de interacción en el que los participantes van a comenzar a moverse.

En esta colección presenciamos la conformación de un espacio simbólico y observamos una manera de controlar el orden, a través del estudio de los recursos que emplean los profesores para conseguir que los estudiantes se mantengan callados y pongan atención en una misma actividad al inicio de las clases, y de aquellos que se emplean para transmitir que la clase se ha terminado. Cuando este marco se conforma por los participantes, regulación y evaluación giran en torno al espacio de actividad simbólico que se ha establecido.

Según nuestro conocimiento del entorno, las clases en el instituto suelen empezar cuando suena el timbre y la profesora o profesor entra en el aula. No obstante, el comienzo de la actividad de clase en sí no suele coincidir. Por ejemplo, en clase de Compensatoria, al ser un grupo reducido de 8 estudiantes el tipo de actividad es más individualizada. La clase que tenemos registrada comienza con algo de ruido, el cerrar de la puerta y la profesora diciendo “¡cuaderno / lengua!” (1d\_P201003Cl, 0’03”). Sin embargo, los estudiantes comienzan varias conversaciones paralelas, lo que hace que un enunciado similar vuelva a aparecer en pocos segundos: “¡Obiang! cuaderno” 1d\_P201003Cl, 0’20”. Tras la secuencia del olvido de cuaderno de Obiang (que desarrollaremos en la secuencia [9]), aún pasan unos segundos más para que la profesora vuelva a repetir: “¡a ver los cuadernos por favor! / con lo del otro día (3”) ¡abrimos el cuaderno por lengua!” (1d\_P201003Cl, 1’27”-1’37”). Los murmullos y conversaciones paralelas entre estudiantes continúan porque la profesora empieza a corregir los cuadernos, primera actividad que podríamos considerar conjunta, pero que, al ser individualizada, permite la dispersión de los participantes que en ese momento no están en el punto de mira o no son receptores ratificados por la maestra.

La clase del profesor de Matemáticas también parece permitir algún grado de dispersión al inicio, sobre todo en las sesiones en las que se corrigen ejercicios, ya que hay continuas llamadas al orden que parecen no ser tomadas en cuenta por los estudiantes:

### Secuencia [1], colección de comienzos y fines: llamados al orden.

{Suena el timbre; múltiples voces y ruidos de sillas, también la voz del profesor hablando con algunos estudiantes; tiza en el encerado}

3'35"

**Profesor:** POR FAVOR / SILENCIO

**Raquel:** esto no es mío ¿eh?

(10") {continúan las voces}

**Profesor:** bueno / a ver // Jesús / ¿qué pasa?

**Jesús:** se me ha olvidado

(32") {continúan las voces}

**Profesor:** ¡venga por favor! parece que nos daa

(16") {continúan las voces}

**Profesor:** Diego / habíamos (( ))

{voces}

**Profesor:** bueno / ¿vamos? / ya por favor es que yo no sé /

parece quee- que nos haa-

{golpes}{voces}

(18")

**Profesor:** que se nos va el tiempo y luego no nos da tiempo a / a hacer lo que quería hacer a ver eee / vamos a ver el el último día me parece que había mandado dos ejercicios (( )) y habíamos corregido / unos cuantos ¿verdad?

(3d\_P110204M, 0'00"-4'47")

Por otro lado, una estrategia que emplean a veces tanto el profesor de Matemáticas como la profesora de Ciencias Sociales, tras algún "¡veeenga!" (4d\_P040304S, 0'20") o "¡a ver! / ¿vale? // ¿ya?" (4d\_P040304S, 0'27"), es pasar lista en voz alta como vemos, por ejemplo, en la secuencia [2]:

### Secuencia [2], colección de comienzos y fines: pasando lista.

**Profesora:** a ver // voy a pasar lista porque hoy es un día / además (2") especial<sup>43</sup>

{ruido de sillas (10")}

**Profesora:** me parece que hay aforo ((eh / ya tengo)) para dar la clase (1") y que los que no hayan venido // que asuman // ¿eh? (1") lo que se pierden (2") Beatrice-> / Juan Francisco->

**Juan Francisco:** ¡yo!

**Profesora:** Diego->

**Alumno:** no

**Profesora:** Eduardo / sí // Juan Miguel

**Alumno:** ah!

**Alumno:** [(no)]

{ruido de sillas}

**Profesora:** Gabriel José

**Edna:** (( )) [(( ))]

**Profesora:** [Francisco] Javier

**Alumno:** ¡no ha venido!

(5")

**Profesora:** vale ya / ¿no?

(2")

**Profesora:** Minerva -> [¿tam]=

<sup>43</sup> Era un día especial porque había una huelga de estudiantes.

**Minerva:** [¡yo]  
**Profesora:** =poco?  
**Minerva:** ¡yo [yo!]  
**Profesora:** [ah↓] Teresa->  
**Teresa:** yo↓  
**Profesora:** Raúl->  
**Raúl:** yo↓  
**Profesora:** Claudia->  
**Profesora:** Raquel-> José Antonio  
**José Antonio:** ¡yo!  
**Profesora:** José Antonio David también está-> Jesús también->  
 José Francisco / José Francisco / ¿no? (2") Sergio->  
**Alumno:** ¡yo!  
**Profesora:** dónde estás Sergio que no te localizo&  
**Alumno:** &que no /  
 [ha venío!]  
**Edna:** [¡no está!]  
**Profesora:** ah! que no ha venido  
 {risa}  
**Profesora:** Leo-> Leonard no ha venido-> / ¿se ha ido o no? //  
 Eva / Obiang / Edna  
**Obiang:** ¡yo!  
**Profesora:** y David->  
**David:** yo sí que [(he venido)]  
**Profesora:** [¿hay alguno] en compensatoria? no ¿verdad?  
**Algunos:** no  
**Profesora:** no hay ninguno en apoyo ahora ni nada ↓ o sea que  
 uno dos tres cuatro cinco y seis ↓ // vale ↓  
 {ruido de papeles, no se escuchan voces (12")}  
 {tos}  
**Profesora:** bueno vamos a ver ↓ eh / voy a recoger  
 {tos}  
 (2")  
**Profesora:** el dossier (2") para llevármelo como loo- como  
 [anuncié↑]

(4d\_P040304S, 0'37"-2'39")

Otras veces, las más frecuentes, a pesar de pasar lista en voz alta en un primer momento o intento, se necesita algo más de tiempo para que los participantes dirijan su atención a una actividad común y guarden silencio. Así, el comienzo ha de ser marcado por el profesor o profesora, incidiendo en la organización de la sesión:

### Secuencia [3], colección de comienzos y fines: organizando la sesión.

[{murmullos de los estudiantes}]  
**Profesora:** [¡buenos días!]  
**Varios alumnos:** buenos días  
**Teresa:** y le cogen al hermano de Minerva y le ((dicen que le))  
 va a romper la boca  
 (3")  
**Profesora:** Diego // ¿estás? // Francisco Javier también↑ /  
 Jesús↑ o sea / ¿no falta nadie?↓  
**Alumno:** ((san pablo))



**Alumno:** sí / David  
**Profesora:** Jesús / cuando termine la clase / Jesús / por favor puedes bajar conmigo // cuando termine la clase bajas un momentín [(a jefatura / ¿vale?)]  
**Paulo:** [(falta David / profe)°]  
{murmullo}  
**Edna:** (¿to por qué?)°  
**Francisco Javier:** (le pusieron un parte en plástica [y cogió y lo rompió]°)  
**Profesora:** [¿y a primera tampoco vino?]  
**Alumno:** no  
**Edna:** {ríe}  
**Francisco Javier:** (lo rompió delante de la de tecnología lo tiró)°  
**Edna:** ((( )))°  
**Francisco Javier:** (la de tecnología le puso otro // y la de plástica luego (( )))°.  
**Profesora:** bueno [vamos a ver↓]  
**Edna:** [{ríe}]  
(2")  
**Profesora:** vamos a distribuir la clase de hoy (1") con un cierto orden / ¿eh? / vamos a ser lo más ordenados posible / porque tenemos -> / varias actividades↓ // entonces ee / os pido / orden // y responsabilidad (1") vamos- eee yo quiero devolveros / loss eh / trabajos del camino de Santiago -> / el dossier // con la nota // tal como dije / ¿no?

(4d\_P080304S, 2'50"-3'58")

Todos los profesores pasan lista ya que es una de sus labores administrativas o institucionales, la del control del absentismo. Sin embargo, las formas de hacerlo varían: unos lo hacen al inicio de la clase en voz alta, y otros aprovechan alguna actividad individual o grupal para tomar nota de los ausentes. En la secuencia [2] el hecho de hacerlo está poniendo a los estudiantes en situación para predisponerles al comienzo de la clase; lo cual se consigue, visto el silencio que sucede a esa secuencia. Una intervención del profesor o profesora estructurando las distintas actividades pensadas para la sesión es otra manera de focalizar la atención, como observamos en la secuencia [3].

No obstante, cuando no se controlan las faltas de asistencia en voz alta, se necesitan otras estrategias como las de la secuencia [4], en la que, primero, se comprueba si todo el mundo tiene el material necesario para la actividad, segundo, se informa de la agenda próxima, en la que se incluye un examen, y tercero, se empieza a organizar la clase:

#### Secuencia [4], colección de comienzos y fines: comprobando material, aviso de examen.

{Comienzo de la grabación, ruido de libros, cuadernos y sillas}

**Profesora:** tenemos ya todos el material preparado↑

**Alumno:** puees ->

**Profesora:** los ejercicios

**Jesús:** ¿profe nos ponemos como el otro día o así?

**Profesora:** eeh / no / así

**Claudia:** ¡como el otro día profe!

**Profesora:** a ver / mirad / eee // comoo / os acordáis que os dije la semana pasada / ee la semana que viene os voy a hacer el primer [examen]

**Alumna:** [(iban] hasta buscándolo)°&

**Profesora:** &entonces tenemos

**Alumna:** pero [esperemos]

**Alumno:** [¡profe!]

(4")

**Alumno:** quee&

**Profesora:** &un momentito un momentito (2") Juanfran mmm ¿que pasa?

**Juan Francisco:** nada

**Profesora:** no tienes ni material ni nada↑ (4") a ver os os mm acordáis que la semana pasada os avisé // que esta semana que viene↑

**Raquel:** esta no (la que viene)°

**Profesora:** justo después del puente de los santos↓ tendremos el primer examen de lengua / ¿eh? entonces / lo que quiero que entre en ese examen / es hastaa // un poco avanzado el tema dos / ee / lo tenemos que ver↓ entonces vamos a ver / el otro día dedicamos / un ratito / a lo dee el ee&

**David:** &árbol  
genealógico

**Profesora:** árbol genealógico&

**Claudia:** &((no lo miraste))&

**Profesora:** &hoy / si↓ // con- eee // si nos da tiempo le dedicamos más rato / y si no↑ ya lo pondremos -seguiremos poniendo en común otroo / en otro rato / muy bien [David]=

(2d\_P271003L, 0'00"-1'28")

La cuestión de comprobar el material, como veremos en la colección siguiente, es normalmente una digresión inicial que aparece en muchas clases y que establece un orden. En este orden interaccional y escolar, los estudiantes han de mostrar una actitud de interés por la actividad común a través del comportamiento escolar de traer el material a clase (ver secuencias [9] y [11]). Otra estrategia que encontramos

interesante en el corpus es empezar situando a los estudiantes en la asignatura que se encuentran, como vemos en la secuencia [5]:

#### **Secuencia [5], colección de comienzos y fines: otra asignatura.**

```
{La profesora comienza a hablar mientras la investigadora
termina de colocar el equipo de grabación; los alumnos aún
están colocándose en sus asientos. En ocasiones se oyen
golpes como de una obra}
Profesora: bueno / vamos a (( ))
Leonard: ¿toca lengua o procesos?&
Profesora:{mirando a Leonard} &habéis estado en música /
¿no?
Varios alumnos: sí
Profesora: y ahora estamos en procesos de comunicación
Varios alumnos: sí
Profesora: que no tiene nada que ver
(3")
Profesora: entonces nos situamos // ya nos hemos trasladado
de clase / ahora nos situamos aquí // sacamos el material que
nos toca // actitud de clase
(12") {Diego coge un periódico que hay en la mesa de la
profesora y lee la portada; la profesora lo mira atentamente
y espera en silencio mientras los alumnos se sitúan y sacan
el material; se escucha silencio}
Profesora: a ver // hoy nos tocaa biblioteca de aula //
entonces // os digo comoo vamos a hacer la sesión // lo
primero que vamos a hacer //
(3v_P280404P, 0'00"-0'42")
```

Por último, para acabar de mostrar las técnicas de inicio empleadas dentro del corpus del IES Planetas por los profesores con el objetivo de centrar la atención de todos en un mismo punto, la profesora opta por redistribuir a los estudiantes en el espacio, haciendo que se sitúen en los asientos más cercanos a la mesa del profesor, aprovechando que algunos compañeros están en Compensatoria. Ésta, junto a las técnicas de saludar, comprobar el material y organizar la sesión, va conformando el espacio de actividad común en la secuencia [6], lo que demuestra la importancia que se le otorga a la posición físico-espacial de los participantes para emprender la actividad común:

#### **Secuencia [6], colección de comienzos y fines: redistribución de asientos.**

```
Profesora: & BUENOS DÍAS
Varios alumnos: buenos días / buenos días
```

13" {Casi todos están sentados; Eva se levanta para tirar un chicle a la papelera}

**Profesora:** a ver / los- los que estáis hacia atrás poneos hacia delante {hace un gesto con la mano de alante hacia atrás}

(4")

**Raquel:** ¿en donde ayer / o (en otro lado)°?

**Profesora:** sí↑ / ahí mismo

(7") {Continúa el ruido; van sacando sus cuadernos; se escuchan las hojas del cuaderno de Eva pasar}

**Profesora:** bueno // a ver (el libro)°

(14")

**Profesora:** bueno // el libro

(10") {varias voces}

**Profesora:** a ver↑ / vamos aa→ continuaar→ // con lo quee→ / iniciamos ayer↑ sobre los textos &

(5v\_P290404L, 0'33"-1'33")

Con esta diversidad que encontramos en la colección de comienzos, profesores y estudiantes se disponen, tras el sonido del timbre y la llegada del docente, a concentrar su atención en una acción conjunta (marco común de interpretación y de participación), lo cual transforma el aula en un espacio físico común. Los métodos empleados por el profesorado del IES Planetas para conseguir la atmósfera adecuada y la atención de los estudiantes consisten en llamadas de atención, saludos, pasar lista, comprobar que se aporta el material, pedir que pongan atención en dicho material haciendo referencia a él, re-situar verbal o físicamente la actividad de la clase y estructurar la sesión verbalmente como forma de comienzo.

En este espacio o ámbito social en el que se ejerce la acción institucional (field), conformado ahora como común, se llevará a cabo la tarea de la institución, es decir, la práctica educativa y, por ende, toda intervención será juzgada o evaluada a raíz de la participación o no en la acción conjunta y de la forma de participación: si se está atento o despistado, si se trata de colaborar para avanzar o de resistirse y retardar la actividad. Lo cierto es que cada profesor exige de los estudiantes un estado y forma de actuar determinados para comenzar la clase: los profesores de Ciencias Sociales y Matemáticas insisten en el silencio; la de Compensatoria no busca el silencio ni parece molestarle el continuo solapamiento de conversaciones paralelas entre estudiantes; la

profesora de Lengua y de Procesos de Comunicación capta la atención, a veces, haciéndoles participar ordenadamente, otras solicitando silencio. Con esto, las estrategias de búsqueda de disciplina del inicio de la actividad pueden alargarse hasta el final (como en la clase de Compensatoria) o bien pueden crear su efecto y lograr que la atención y la participación (silenciosa o no) se hagan efectivas antes o después.

Veremos ahora como el aula vuelve, al final, a convertirse en un espacio de dispersión y de realización de acciones paralelas que ya no serán juzgadas a tenor de las formas de participación; es decir, cómo la misma comunidad de práctica transforma de nuevo sus formas de participar y relacionarse llegando al fin de la actividad. Es interesante señalar que si en algún momento de las grabaciones o filmaciones aparece la voz de la investigadora, es precisamente antes o después de crear este espacio o marco de participación común, porque es aquí donde puede formar parte de la comunidad de práctica: la práctica de la filmación o grabación que recoge la práctica interaccional y pedagógica dentro del aula.

En clase de Matemáticas, es curioso observar cómo el profesor, sin hacerlo explícito, parece no tomar en cuenta el sonido del timbre de fin de clase. Como la rutina de corrección continúa, las voces de los estudiantes comienzan a levantarse mostrando su voluntad de acabar. El profesor hace referencia a que se ha de terminar y que, si no lo hacen en ese momento, emplearán otro tiempo de dispersión (como el recreo o el final de las clases) para finalizar la corrección. Esto hace que los estudiantes bajen de nuevo sus voces y vuelvan a concentrar la atención en la corrección de los últimos ejercicios. Cuando esto acaba, el hecho de que el profesor no continúe pidiendo otros ejercicios hace que los estudiantes se precipiten a levantarse de sus mesas (como se ve por el ruido de las sillas que se recoge en la transcripción de la secuencia [7]):

**Secuencia [7], colección de comienzos y fines: timbre y corrección de ejercicios.**

**Profesor:** dos equis menos tres equis dos  
(2")

**David:** dos equis / menos tres equis / dos  
**Profesor:** yastá  
 [{{timbre fin de la clase}}]  
**Alumno:** [¡hasta mañana!]  
**Profesor:** [SIGUE sigue // el be]  
 [{{continúa el timbre fin de la clase}}]  
**Teresa:** [menos dos equis menos tres equis menos]  
**Profesor:** &REPÍTELO  
 (3d\_P090204M, 48'50"-49'50")

(...)  
 {Entre tanto Raquel lee el ejercicio que le corresponde y Juan Francisco no tiene el suyo, así que pasa el turno a Claudia}  
 (...)  
**Claudia:** *menos equis tres / más siete equis elevado menos equis tres / más tres equis tres / más tres*  
**Profesor:** ¿igual a?  
**Claudia:** eee  
**Profesor:** a ver / son todos lo mismo ¿no?  
 (2")  
**Eduardo:** a mí me da seis equis  
**Leo:** a mí me da [(( ))]  
 [{{voces}}]  
**Profesor:** no / no / SI NO AHORA ((SEGUIMOS)) AL RECREO ¡Y SI NO A LAS DOS Y DIEZ!  
 (7") {algunas voces}  
**Profesor:** a ver ¿quién tiene distinto signo?  
 (3d\_P090204M, 50'53"-51'30")

(...)  
 {la clase continua y acaba cuando el último apartado de ese ejercicio se termina de corregir}  
 (...)  
**Profesor:** ocho y ahora ya resto // antes ¿cuánto te quedaba?  
**Claudia:** cinco  
**Profesor:** cinco↓ ocho menos cinco ¿cuánto es?  
 (2")  
**Claudia:** tres  
**Profesor:** pues ya está / menos tres↓ menos tres equis tres que sería el resultado  
**Raquel:** {lentamente} (menos tres equis tres ->)°  
 {ruido de sillas y voces}  
 (3d\_P090204M, 52'02"-52'20")

En esta ocasión, el fin de la clase coincide con el fin de la actividad de corrección propuesta por el profesor, no por la marca institucional del timbre. Ocurre algo similar en clase de Procesos de Comunicación. Estábamos casi al término de esta clase cuando se escucha el timbre y, tras un pequeño alboroto, la profesora realiza una advertencia a sus estudiantes: "hemos quedado en que la clase termina cuando termina / no antes" (2d\_P241003P, 40'44"-40'48"). Resulta curiosa esta expresión puesto que da la sensación de que finalizar la clase tampoco se basa en ningún hecho objetivo –como el sonar del timbre–, sino en algo que parece haberse

negociado entre todos y explicitado previamente: la clase termina cuando se acaba la actividad que el profesor ha decidido realizar.

En otra interacción con la misma profesora, cuando volví unos meses más tarde, esta negociación sobre el final de clase se volvió a activar, pero esta vez no al final de la clase, sino antes:

### Secuencia [8], colección de comienzos y fines: timbre y tarea para mañana.

```
{En medio de murmullo y conversaciones paralelas de los
estudiantes}
Profesora: A VER // A VER / PSS / PARAMOS AQUÍ ya hemos dicho
unas cuantas y no tenemos mucho más tiempo
Leo: yo tengo / yo tengo una propuesta
Profesora: A VEER
{alboroto}
Leo: yo tengo una que es buena ¿eh?
Profesora: cuando suene el timbre para parar / nos vamos a
quedar si no terminamos lo que queda
Varios alumnos: ¡pss!
Leonard: callaros
Francisco Javier: ¿qué quieres tronco? / ¿te quieres quedar?
Eduardo: ehh
Jesús: pss
(9")
Profesora: a ver // mirad / está claro que en / este tema que
hemos visto
(...)
Profesora: (...) ponéos cada uno en su sitio otra vez //
Leonard / ponéos cada uno en su sitio ya
{alboroto, ruido de mesas y sillas}
(24")
Profesora: ¡Francisco Javier! / ¿quieres que salgamos más
tarde?
(...)
Profesora: Y la propuesta de trabajo es la siguiente {suena
el timbre; los alumnos empiezan a alborotarse de nuevo} //
espero a que calléis // la propuesta de trabajo es la
siguiente /
(...)
Profesora: (...) hasta mañana / subid las sillas
{revuelo}
```

(4v\_P280404L, 47:05-51:38)

Como se observa, los estudiantes acaban colaborando, puesto que les interesa terminar la clase en el momento en que suene el timbre y no más tarde, como sugiere el comentario de la profesora; aunque más tarde no se cumpla, de todos modos. Por lo tanto, podríamos incluso deducir que las palabras de la profesora, en la clase que corresponde a la última hora del jueves, se consideran una advertencia casi

amenazante: si no terminamos a tiempo, nos quedamos el tiempo que haga falta, aunque sea fuera de lo reglado en la institución escolar.

De hecho, cuando se dirige a Francisco Javier, parece que nos encontramos ante una pregunta de corte amenazante, que responsabiliza al interlocutor de un perjuicio que puede causarse a todo el grupo: “¡Francisco Javier! / ¿quieres que salgamos más tarde?”. Aunque la actitud revoltosa de los estudiantes también se podría considerar provocadora y amenazante para el desarrollo del trabajo de la profesora. Este hecho obliga a responsabilizar a cada miembro del grupo del bienestar del conjunto. Si nadie “interrumpe” o “alborota”, saldremos a buena hora, lo cual nos interesa a todos.

Se podría decir que el incumplimiento de las normas interaccionales o disciplinarias de los estudiantes hizo que surgiera una ruptura de la norma habitual del fin de clase por parte de la profesora; lo que llevó al intento de negociación y a la colaboración de los estudiantes. Por otro lado, al no contar ya con la evidencia material o física del fin de la clase (el sonido del timbre), era necesario que la profesora, quien sin duda dirige la clase, diese varias muestras de que ésta ha terminado, tanto con una despedida ritual conocida por todos: “hasta mañana”, como pidiendo a los estudiantes que realizaran una acción que indica el fin definitivo de las clases por ese día: “subid las sillas” –a las mesas, se entiende.

Dentro de este marco de participación, creado por las señales de comienzo y fin de la actividad conjunta, emergen otras normas de interacción que podríamos llamar socio-escolares. En la siguiente colección, y por medio del estudio de sus trasgresiones en el aula, nos acercaremos a ellas.



**Llegan a clase sin libros... y sin interés.**

Ferrán Barri, del sindicato de enseñanza ANPE, señala que los profesores están atados “de pies y manos a la hora de actuar”. Algunos chavales muestran un total desinterés. “Los hay que llegan a clase sin traer siquiera los libros”, añade Barri.

Diario *Qué! Madrid*, Viernes 17 de febrero, 2006, p03 (año 2, nº 252).

Existen una serie de normas que, aunque desarrolladas en la interacción en el aula, no parecen tan intrínsecas a la actividad académica de la clase; sino que las constituyen factores que podríamos considerar externos al contenido de las asignaturas, pero que están relacionados con el hecho escolar. A estas es a las que llamo normas socio-escolares. *Socio-escolares* porque, aunque relacionadas con la tarea educativa, son reglas que parecen tener cierta proyección en el mundo exterior al instituto, es decir, en la sociedad. De hecho, se denominan también *habilidades sociales*, categorización que emerge de la propia institución, lo cual parece enfatizar el carácter marcadamente normativo con el que se manifiestan en el aula. Con el estudio de esta colección de olvidos, podremos observar a qué tipo de normas me refiero y cómo el profesorado de este grado y grupo insiste en su aplicación y cumplimiento por parte de los estudiantes, lo que no es de extrañar, ya que la institución escolar es uno de los principales espacios de transmisión de normas sociales, y como comenta la tutora en una entrevista: “porque todo este tema de hábitos en primer ciclo es importante / ¿no?”.

Las que recopilamos en esta colección son normas socio-escolares que consisten en aportar el material adecuado, justificar las ausencias, identificarse en los trabajos realizados y respetar los turnos de palabra. Como veremos en su construcción interaccional, son normas que se evocan para evaluar y regular, con el fin

aparente de que los estudiantes, de forma individual, aprendan y se responsabilicen de sus actos. Veamos, por tanto, algunos ejemplos.

**“¿Qué tengo que hacer contigo para que no se te olvide?”**

En las horas de grabación del corpus del IES Planetas, la oración que encabeza este apartado –o alguna de sus variantes– aparece de forma acusadamente frecuente, sobre todo en lo que se refiere a olvidos de material para las clases correspondientes, lo que quiere decir al menos dos cosas: que algunos estudiantes de 2ºB se manifestaban muy olvidadizos y, por otro lado, que los profesores consideraban de especial relevancia que los estudiantes aportasen el material necesario para cada clase en todo momento.

Este tipo de normas socio-escolares se hacen mucho más explícitas en la clase de Compensatoria, y esto seguramente se deba a que es uno de los objetivos que el profesorado de compensación educativa ha de conseguir: inculcar en los estudiantes las habilidades sociales necesarias para *saber estar* en clase. He aquí un fragmento en el que Lina, la profesora, “desesperada” ante el hecho de que sus estudiantes olviden los cuadernos que deben aportar al aula, activa la norma habitual que ha de cumplirse:

**Secuencia [9], colección de olvidos: material y horario de clase.**

**Obiang:** profe↑  
**Profesora:** [dime]  
**Juan Miguel:** [pone Edna] Margarita  
**Paulo:** ¿qué pasa ahora?  
**Edna:** esto no es mío  
**Obiang:** que se me ha olvidado el cuaderno ese↓ / es que n -no / me he con[fundí'o]=  
**Sergio:** [ESTO]  
**Obiang:** =con el cuaderno  
**Profesora:** vamos a ver (3") {pausa de silencio} ¿QUÉ tengo que hacer contigo pa que no se te olvide?↓ (1")  
**Obiang:** es que profe que me he olvidado (( ))&  
**Profesora:** & TÚ TIENES UN HORARIO  
**Obiang:** sí / lo tengo

**Profesora:** y en el horario está puesto el día que tienes lengua↓  
**Obiang:** sí  
**Profesora:** entonces cuando metes los libros en la cartera -> (1") ¿qué? ¿miras el horario o no lo miras?  
**Obiang:** sí sí sí lo miro  
**Profesora:** ¡pues cuéntamelo!  
 {Edna se ríe}  
**Obiang:** se m'ha olvida'ó  
 {murmillos de los otros estudiantes}  
**Profesora:** ¡ya! ¡pues entonces es que no has mira'ó el horario!  
 (1")  
**Profesora:** porque te tocaba lengua↓ / yo te doy un folio / y me lo repites al (2") me lo repites al cuaderno  
 {murmillos estudiantes}

(1d\_P201003C1, 0'30"-1'15")

Debido a los olvidos recurrentes de cuadernos y trabajos, la profesora amenaza al final de la clase con un castigo, aunque este no parece amedrentar a uno de sus estudiantes, quien más bien aprovecha la ocasión para convertirla en una broma:

**Secuencia [10], colección de olvidos: material y nota-castigo.**

**Profesora:** A VER / UNA COSA // MAÑANA // QUIEN NO ME TRAIGA / TERMINADO ESO / O SE LE OLVIDE EN SU CASA / EL CUADERNO / LAS FICHAS [Y TODO LO DEMÁS]  
**Raúl:** [¿le pegas?] ¡le pegas!  
 {risas}  
**Edna:** [¡una nota!]  
**Profesora:** [Raúl] ¡por favor! / de verdad // UNA NOTITA EN LA AGENDA comunicándoselo a su padre y a su madre&  
**Alberto:** &¡pa' decorarla!  
 {risas}  
**Profesora:** ¡para decorarla!  
 {risas}  
 {ruido de sillas}{voces}

(1d\_P201003C1, 43'58"-44'16")

Tras observar este fenómeno normativo, o más bien de construcción de la norma en torno a su trasgresión, que se daba de forma más marcada en la clase de Compensatoria, comprobé que también en el resto de las asignaturas ocurría algo parecido. El profesor de Matemáticas, Rafael, insiste en que no está bien olvidar el cuaderno (por la forma en que enuncia la pregunta) o faltar a clase sin justificación; lo cual, como hemos visto en el análisis de la interacción de aula, está relacionado. Esta

insistencia remite, entre otras razones, a que el cumplimiento de esas normas influye en la evaluación, a juzgar por los comentarios que él mismo realiza y a pesar de las respuestas humorísticas y contradictorias de los estudiantes:

**Secuencia [11], colección de olvidos: material y faltas de asistencia.**

**Profesor:** a ver a quién más se le ha olvidado el cuaderno  
**Leo:** (a mí)°  
**Profesor:** pues hacerlo  
**Jesús:** yo no lo tengo pero porque falté / profe  
(2")  
**Profesor:** pues faltaste / sin un justificante // (( )) pues luego así / lo llevamos claro // estamos haciendo metro a metro pero pa'atrás (( ))  
**José Antonio:** yo no vine tampoco  
**Profesor:** sí sí // pues sí tú ya lo verás //a final de curso ya me lo dirás / y ojalá me confunda (2") ya veréis qué bien nos lo vamos a pasar (3") Joséee Antonio también no viniste y por qué no viniste  
(1")  
**José Antonio:** ¿eh?  
**Profesor:** ¿por qué no viniste?  
**Raquel:** (¿por qué (( )) se ríe Francisco?)°  
**Eva:** (sí)°  
**Profesor:** (( )) no hacemos lo que hay que hacer! yo que pensée que empezamos bien este trimestre por lo menos o esta evaluación // pues ya vamos estropeándola ¿verdad?  
**Eva:** sí  
**Raquel:** (no)°  
**Minerva:** (sí)°

(3d\_P090203M, 2'04"-3'08")

Al vincular la falta de material con la inasistencia injustificada y con que el trimestre se vaya “estropeando” el profesor muestra la importancia que a estas normas les da –al igual que la profesora de Compensatoria en el ejemplo anterior–, aunque no parece que algunos estudiantes las perciban como algo tan crucial. Pareciera que, ya sea a través de la amenaza o a través de la insistencia, los profesores quisieran crear una conciencia de auto-responsabilidad a través de la reiteración de estas normas y, junto a ello, buscan hacerse con la clase, poner orden, por medio del uso de normas que regulen la actuación. Podemos observar esto en la siguiente secuencia:

### Secuencia [12], colección de olvidos: material y orden en clase.

(4"){Murmullos y conversaciones paralelas y dispersas}  
**Profesora:** un momentito un momentito  
(2")  
**Profesora:** Juanfran mmm ¿que pasa?  
**Juan Francisco:** nada  
**Profesora:** no tienes ni material ni nada ↑  
(4") {silencio}  
**Profesora:** a ver os os mm acordáis que la semana pasada os avisé  
(2d\_P271003L, 0'34"-0'51")

Similares a éstas, existen otras normas de interés no solo escolar, que se hacen explícitas cada vez que se incumplen o como forma de anticiparse para evitar el incumplimiento.

### ***“Los nombres en las fichas, por favor”***

Otra de las normas más reiteradas en las clases, cuando los profesores piden ejercicios para corregir, es la de identificarse; es decir, que los estudiantes pongan el nombre en aquellos trabajos que entregan, además de no olvidar entregarlos. De nuevo, el comentario surge más a menudo en *Compensatoria*:

### Secuencia [13], colección de olvidos: identificarse.

**Profesora:** las fichas dee //  
**Juan Miguel:** (ah bien bien)°  
**Profesora:** de la sopa de letras  
**José Francisco:** se me olvidó / profe  
**Paulo:** ((*me too*))  
**Profesora:** pero bueno / a ver / qué tengo yo que hacer para que me traigáis ->  
**Juan Miguel:** profe a mí me falta una / ahí la he hecho  
**Profesora:** los nombres en las fichas / por favor ↑  
**Sergio:** profe ↑&  
**José Gabriel:** &déjame ahí  
**Sergio:** yo tengo // esto hecho / pero no todas  
**Edna:** profe / ¡eso es una nota<sup>44</sup>!  
**José Gabriel:** sí  
**Sergio:** a mí por lo menos no se me olvida / a todos se os -se os ha olvida'o algo  
**Profesora:** [a ver / ¡Edna! ¡Edna!]=  
**Edna:** [a mí me pone una nota]  
**Profesora:** =tus fichas

---

<sup>44</sup> Poner una nota no es poner el resultado del ejercicio en las rutinas de esta clase, sino una nota como llamada de atención porque algo no se hizo de la manera adecuada o, simplemente, no se hizo.

**Edna:** éstas ↑  
**Profesora:** sí  
**Edna:** profe / que // me falta una también  
**Sergio:** ah / también / una nota  
(1d\_P201003C1, 3'18"-3'45")

A lo largo de una secuencia en la que observamos que la forma de participación es más fluida o está menos regulada por la profesora, ésta trata de anticiparse a los posibles olvidos que ya han surgido en otros momentos y prevenirlos con la emisión de la norma: “los nombres en las fichas / por favor”; pero los olvidos continúan, como indica un comentario de Juan Miguel: “profe / ¡que no he puesto el nombre!” (4'50"-4'52”), o de la propia profesora más adelante, cuando está corrigiendo: “este / que no quiere poner el nombre” (35'15”). Con referencia a estas normas, es interesante señalar que la profesora no es la única que juzga negativo olvidar el trabajo solicitado; Sergio menciona al final del fragmento escogido: “a mí por lo menos no se me olvida”, lo cual podría querer decir que se van asumiendo y respetando ciertas de estas normas por parte de algunos estudiantes; quienes, a su vez, las reproducen en el aula.

Del mismo modo, aunque de forma humorística, incluso irónica, se explicita la norma de poner el nombre en clase de *Ciencias Sociales* al menos un par de veces: la primera anticipándose y tratando de prevenir, la segunda, al día siguiente, mostrando que Nina, la profesora, había hecho bien en anticiparse, porque alguien, en este caso Claudia, no había cumplido con lo solicitado:

#### **Secuencia [14], colección de olvidos: identificarse.**

**Profesora:** bueno vamos a ver↓ eh / voy a recoger  
 {tos}  
 (2")  
**Profesora:** el dossier (2") para llevármelo como loo- como  
 [anuncié↑]  
**Alumno:**  
 [(¡Teresa!)°]  
**Profesora:** y corregirlo en [casa →]  
**Alumno:** [(((toma tu estuche] que está))  
 aquí!)°

**Profesora:** y devolvéroslo con una nota<sup>45</sup> ↓  
**Alumno:** (yo no te lo he quitado / estaba aquí ¿eh?)°  
**Alumna:** (los tengo que poner arriba / ¿no?)° [(((con su nombre)))°]  
**Profesora:** [vale] // a ver poned nombre y apellidos↑ porque si algo no soy es adivina / ¿eh? // 'tonces ponéis nombres / apellidos / arriba  
**Obiang:** ¡profe!  
**Profesora:** dime // Obiang  
**Obiang:** que lo tengo todo hecho pero los [(( ))]=  
[{{ruido de silla}}]  
=se m'ha ido  
**Obiang:** la grapa  
**Profesora:** bueno pues ponle un clip ↓ fíjate tú / qué problema tenemos // a problemas sencillos soluciones sencillas ↓ // a ver / todos tenéis el nombre → me lo llevo  
**Alumno:** ¡espera! profe  
(4d\_P040304S, 2'29"-3'16")

### Secuencia [15], colección de olvidos: identificarse.

**Profesora:** aquí uno que quiere que juegue yo a laa // a adivinar↑ // no tiene nombre  
(3")  
{tos}  
**Profesora:** bueno ¿alguien que [reconozca=  
**Claudia:** [es mío]  
**Profesora:** =[su propia]=  
[{{tos}}]  
=letra?  
**Profesora:** es mío (profe)°  
**Profesora:** ¡ay [señorita! / es de ella]=  
[{{risas}}]  
**Profesora:** =[ella quiere que sea]=  
**Alumno:** {imitando la voz de Claudia} [es mío profe]  
**Profesora:** =de esas // adivinas que salen por la tele que las conocéis todas  
{risas}  
{murmullo (4")}  
**Profesora:** Aramís  
**Jesús:** Aramís Fuster  
{murmullo (5")}  
{tos}  
**Profesora:** aay que nos concentraremos hoy  
(4d\_P080304S, 22'20"-22'54")

Identificarse en los trabajos, al igual que acudir a clase (o justificar la no asistencia) y traer el material son normas escolares que remiten a la sociedad, pero que necesitan de la práctica interaccional para hacerse explícitas. Por tanto,

<sup>45</sup> Aquí "nota" se refiere a una calificación de los ejercicios propuestos en el dossier del Camino de Santiago.

observamos la implicación de práctica interaccional y práctica pedagógica, que a su vez conforman una práctica social. Así, nos encontramos en un mismo fenómeno o evento comunicativo ante las tres dimensiones que estructuran las relaciones entre los participantes de la comunidad de práctica del aula. En la serie de secuencias que suceden a estas líneas seguimos encontrando normas socio-escolares, pero que inciden en la regulación de la propia interacción.

### ***“Uno por uno para que nos escuchemos”***

Además de olvidar el material, de faltar a clase y no justificarlo o de no poner el nombre en sus ejercicios, se da en la interacción de aula otra serie de trasgresiones que, principalmente Nora, la tutora de este grupo, resalta en particular a lo largo de sus clases de Lengua o de Procesos de Comunicación. Ya apuntamos algunas de estas reglas en el apartado de formas de participación dentro del capítulo etnográfico. Estoy hablando de las reglas de interacción. Las secuencias [16], [17] y [18] conforman una mínima parte de un corpus en el que la gestión y control de los turnos de palabra aparece y reaparece constantemente. El fin parece ser ordenar las intervenciones para que se genere un orden escolar e interaccional particular: cada estudiante ha de esperar su turno:

#### **Secuencia [16], colección de olvidos: esperar turno.**

**Profesora:** ya / vosotros no estabais pero SI AHORA queréis  
comentar un libro / lo vais a comentar pero espera que  
terminamos esto / eeh / Teresa  
**Teresa:** Harry Potter  
**Profesora:** Harry Potter [que es]  
**Diego:** [¡LA PIEDRA] FILOSOFAL!  
**Profesora:** el último de est-  
**Diego:** ME LO LEÍ EL AÑO PASA'O / ENTERO / UNN CACHIRULO ASÍ  
**Profesora:** [Diego]  
[[risas]]  
**Profesora:** ¡A VER! / UN MOMENTITO / Diego / ¿qué es lo que se  
te ha olvidado antes de [hablar?]  
**Diego:** [e((s que)) son] muchas / profE  
**Profesora:** ¡DIEGO! / ¿QUÉ [ES- qué] es- //  
**Diego:** [murmullo]  
**Profesora:** tus compañeros [están levantando la mano]  
**Diego:** [si profe pero=]



**Profesora:** [espera turno] /  
**Diego:** [=me costó mucho] leerlo ¿eh?  
**Profesora:** por favor / espera turno Diego / acostúmbra[te]  
**Diego:** [ah]  
 vale&  
**Profesora:**  
 & ¿A VER! // escuchamos aa / Eduardo  
 (5d\_P230404P, 10'17"-10'48")

Por otro lado, estas normas indican el comportamiento que ha de seguirse dentro del aula y a lo largo de la actividad de clase. Por ejemplo, cuando la profesora habla, los estudiantes se callan y escuchan:

#### **Secuencia [17], colección de olvidos: callar mientras la profesora habla.**

**Profesora:** {cantando} no no no no no // a ver // eeh / a ver  
 // el recuadro es para ilustrar / {Juan Francisco está girado  
 hacia su compañero de la derecha y hablando} la narración que  
 vosotros habéis creado // Juanfran // si tú hablas mientras  
 yo hablo ↑ / imposible ✘  
 (3'')  
 {la profesora espera a que haya silencio mirando a Juan  
 Francisco; este se vuelve hacia delante y calla}  
**Profesora:** a ver / la- la- la ilustración tiene que ser sobre  
 la narración / un dibujo sobre la narra- narración ↑ // que  
 vosotros habéis inventado // ¿vale? // bien  
 (3v\_P280404P, 17'12"-17'39")

Esta idea de respetar el turno de los demás o el de la profesora se repite de forma constante, como ya hemos analizado en la etnografía y en el análisis de la interacción del capítulo anterior. En las filmaciones podemos observar, además, cómo los gestos, la posición de la profesora, sus movimientos y miradas buscan controlar que se cumpla ese orden que ella considera el apropiado dentro de un aula. Recordemos esta secuencia (capítulo 5):

#### **Secuencia [18], colección de olvidos: esperar a que te den la palabra.**

{Todos los estudiantes miran hacia delante, excepto Juan  
 Francisco que está vuelto cogiendo algo de su mochila; la  
 profesora termina de sacar un archivador del cajón de su mesa}  
**Profesora:** eeh / el otro día cogí los archivos paraa // para  
 verlos / Juanfran // {Juan Francisco se vuelve hacia adelante,  
 asiente y vuelve a girarse para coger algo de su mochila} yy  
 me di cuenta de que algunos no lo teníais ahí // eh ya sabéis  
 que el archivo  
**Paulo:** {levanta la mano y bajándola dice:} yo / profe

**Profesora:** {caminando hacia la fila de su izquierda, donde se encuentra Paulo pero dirigiendo sus palabras a todos} eh salvo raras excepciones / no se lleva a casa / se tiene disponible {señala el armario de la Biblioteca de Aula} para que yo lo mire&

**Paulo:** &yo me lo llevé para hacer un ejercicio {Juan Francisco saca su cuaderno, lo pone sobre su mesa y lo hojea}

**Profesora:** {mirando a Paulo, con tono pausado} eeh / a ver Paulo // {haciendo un gesto con su mano} espérate a que te dé la palabra / ¿vale?

**Paulo:** {asintiendo y haciendo un gesto con la palma de la mano hacia la profesora} (vale vale)°

(2") {surgen algunos murmullos, la profesora mira a los estudiantes situados en frente, baja el murmullo}

**Profesora:** os lo dejé llevar en Semana Santa / para actualizarlo

(3v\_P280404P, 6'42"-7'10")

Como ya advertimos en el análisis etnográfico, podemos constatar gracias al estudio de esta colección de olvidos y trasgresiones, que suele ser cuando se incumple una regla interaccional o una norma socio-escolar en el momento en el que éstas salen a relucir en forma de palabras, cuando se activan en forma de recordatorio o como juicio o reproche a algo que, posiblemente, se solicitó en algún momento previo y que no se ha cumplido.

¿Qué ocurre cuando las normas no se cumplen o se trasgreden? No participar en absoluto puede ser una forma de no cumplir las normas que no interfiere en la actividad de la clase y tampoco parece molestar a nadie, dadas las pocas referencias que se hacen en el corpus a los no participantes presentes. No obstante, no cumplir las normas es otra forma de resistirse a participar en las reglas del juego, aunque participando y llevando el devenir interaccional a la *arena* de los estudiantes y no donde la quiere dirigir el profesor. Según hemos observado en el análisis de esta colección, el hecho de no cumplir las normas genera una serie de digresiones a lo largo de la actividad escolar que, según los docentes, frenan la acción educativa y, al mismo tiempo, comprometen la posición del profesor. Estas trasgresiones, que derivan en digresiones de la acción conjunta, pueden ser interpretadas, de este modo, como una manera de cuestionar tanto la autoridad del profesor en el aula, como su forma de gestionar la actividad de la clase.

Acabamos de explorar cómo ciertas normas surgen en el aula y en qué momento tienden a hacerse explícitas. Todos estos ejemplos nos muestran cómo, de forma explícita o implícita, estas reglas y normas existen. Existen tanto para aportar cierta cohesión a la actividad escolar o académica del grupo, como para guiar hacia lo que se considera el buen comportamiento de un estudiante o de una persona instruida, en el ámbito educativo y en la sociedad –según los que así las valoran, que suelen ser los profesores. Y se respetan en mayor o menor medida en función de los intereses, del grado de conocimiento de dichas reglas y normas e incluso del humor de los estudiantes, que son los que aparentemente tienen que aprender a cumplirlas, según las instrucciones del juego de la escuela.

Las normas escolares y de interacción estudiadas en esta colección, junto a las normas de comportamiento que consisten en saber comenzar y acabar una clase (en la primera colección de secuencias), remiten a la vida social. Todas unidas se fundamentan en lo que podríamos llamar una competencia comunicativa y escolar que está muy relacionada con el concepto de cultura en una sociedad. El hecho de que se proporcione su instrucción con especial hincapié en clases especiales de compensatoria (agrupación por bajo rendimiento > clase más multicultural del centro educativo), donde se reúnen los estudiantes que, según el profesorado, tienen más dificultades para adquirir estas competencias y habilidades sociales, afianza en el análisis empírico interaccional nuestro juicio intuitivo inicial sobre el sistema educativo como sistema homogeneizador que busca la asimilación cultural de los integrantes de las clases, incluidos los que proceden de contextos socioculturales diferentes.

**Los padres defienden a los niños por sistema.**

La situación ha cambiado radicalmente en los últimos años. Del “algo habrás hecho” hemos pasado a que los padres defiendan sistemáticamente a sus hijos. Los educadores se encuentran con una barrera infranqueable cuando tratan de involucrar a los padres en los problemas del día a día en el cole. Diario *Qué! Madrid*, Viernes 17 de febrero, 2006, p02 (año 2, nº 252).

En esta última colección, recogemos las formas que tiene el profesorado de evaluar los comportamientos que los estudiantes hacen manifiestos en la interacción. Hemos observado que las evaluaciones ya han ido surgiendo en las secuencias analizadas, tanto al comenzar y acabar las clases, como a la hora de evaluar olvidos o trasgresiones. Ahora buscaremos tipificarlas en torno a la dicotomía evaluación inclusiva vs. evaluación exclusiva, para volver a una de las preguntas iniciales de esta investigación: las prácticas pedagógicas e interaccionales del aula, ¿buscan la inclusión o la exclusión de los participantes considerados diferentes?

Como acabamos de ver, las normas y reglas existen, en cierta medida, para que todos los participantes de una actividad conozcan la manera en la que han de actuar, pero también para guiar hacia el buen comportamiento de los estudiantes. Debido a que quienes tienen el papel de transmitir las normas y buscar su debido cumplimiento en la escuela son los maestros y profesores, es en la evaluación que el profesor hace del comportamiento del alumno en lo que más hemos centrado la atención. A continuación, vamos a ver de qué manera los maestros evalúan o valoran los comportamientos dentro del aula y cómo, en este rol evaluador, desempeñan el papel de guardianes del acceso al aprobado académico y, con ello, posiblemente al éxito social.

En absoluto queremos decir con esto que las formas de valorar o evaluar el comportamiento de los estudiantes por sus propios compañeros carezcan de importancia. En un momento determinado de una clase de *Ciencias Sociales*, las risas y comentarios de los compañeros son valorativas –incluso acusadoras– y lo sabemos porque la profesora Nina lo advierte y explicita haciendo el siguiente comentario: “de todas maneras / fijaos ¿eh? soy más permisiva que vosotros porque cuando yo os digo que *copiando* / los demás: ¡Sí / Sí *copiando* / mira! y Obiang / ¡ji ji!” (4d\_P080304S, 40’48”-40’59”). Igualmente, los estudiantes valoran las actitudes de sus profesores, como por ejemplo cuando Raúl le comenta a Lina: “¡hala profe! / a todos les pones bien menos a mí / ¿no? // me tienes manía” (2d\_P201003Cl, 3:01-3:05).

No obstante, es en el juicio de la persona con autoridad en el aula en el que insistimos por varias razones. La primera, porque nos permite observar –a través del orden interaccional y social creado– cómo pueden influir en la evaluación académica las expectativas que tienen de antemano los profesores con respecto a los estudiantes y en relación al cumplimiento en el aula de unas determinadas normas. La segunda, y de mayor impacto en la trayectoria académica y social de los estudiantes, es porque en la interacción podemos observar el efecto que produce la forma de valorar una determinada conducta dentro de clase en la evaluación final del estudiante.

Si el profesor o profesora consideran a uno de los chicos de la clase como “buen estudiante”, o lo representan como tal, es probable que sea porque sigue las normas de comportamiento (interaccional y socio-escolar) de forma impecable o, simplemente, apropiada. Este estudiante que tiene una representación socio-académica positiva tendrá mayores posibilidades de obtener un aprobado (o una mejor nota) en esa asignatura e, incluso en el resto, si los demás profesores están de acuerdo con esta imagen de él. Ahora bien, si el profesor juzga negativo el comportamiento de un determinado estudiante (o de un grupo de estudiantes) a lo largo de la actividad escolar, es más probable que sea calificado con un suspenso; y si

esta representación es compartida por el resto de docentes, puede llegar a cerrarle posibilidades de ascenso académico y movilidad social.

Ello se debe, en parte, a que las normas socio-escolares y normas del aula que se refieren se vinculan a las actividades desarrolladas en el aula: si no se cumplen frenan la labor docente; y para el profesor manifiestan una implicación o falta de implicación en el juego escolar. Si no se cumplen dificultan la tarea del profesor y, así, la acción educativa, desde su punto de vista. Los comportamientos trasgresores no se interpretan de otra manera, por ejemplo, como posibles llamados de atención, expresión de sobrecarga o falta de motivación de los estudiantes.

¿Qué tipo de comportamientos que puedan conformar una imagen negativa del estudiante se juzgan, en general, a lo largo de la actividad de clase? Si observamos los fragmentos y secuencias interaccionales que ya hemos expuesto en estos últimos capítulos, podemos definir las evaluaciones o valoraciones que encontramos con mayor frecuencia. Estas giran en torno a tres ejes principales:

- (1) el contenido: cuando evalúan una respuesta a una pregunta o ejercicio solicitado o cuando se ciñen al tema y lo relatan de forma correcta; por ejemplo:

“eso ya es el segundo paso // el primer paso es como está escrito en el libro / el segundo paso ya es quitar paréntesis // está bien”, en Matemáticas

“y el gallego (1”) muy bien”, en Procesos de Comunicación

“¿no será la trashumancia / eh / el traslado del ganado / en este caso / de una zona a otra para buscar pastos / comida etcétera? / y así lo decimos // y ya hemos dicho casi todo // ¿eh?”, en Ciencias Sociales

- (2) el comportamiento interaccional: que suele buscar el silencio, la atención y la disciplina de los estudiantes para que se escuchen unos a otros y al profesor o profesora

“uno por uno, para que nos escuchemos”, en Procesos de Comunicación

“no nos concentraremos hoy”, en Ciencias Sociales

“¡por favor / silencio!”, en Matemáticas

(3) y el comportamiento escolar: que resalta los procedimientos ejemplares o modélicos frente a los que incumplen las normas (olvidos, faltas, etc.)

“cuando metes los libros en la cartera (1”) ¿qué? / ¿miras el horario o no lo miras? (...) ¡entonces es que no has mira’o el horario! (1”) porque te tocaba Lengua”, en Compensatoria de Lengua

“a final de curso ya me lo dirás // y ojalá me confunda (2”) ya veréis qué bien nos lo vamos a pasar”, en Matemáticas

“a ver sí Eduardo me las ha dado // no sólo esto sino que ha puesto la bandeera↓ / de cada una de las comunidades a falta de tinta (...) ¿eh? / que sólo le falta ya pintar las banderitas de las comunidades / ¿no? y él me ha puesto la *comunidad* de (...)¿eh? vamos a ver / vamos a ver habría que fotocopiarlo / pasárselo a todos que son unos vagos (...) y hacerte [una mención especial]”, en Ciencias Sociales

Así, las formas de evaluar los comportamientos en el aula por parte del profesor van a definir, en la interacción, si se han adquirido y cumplido o no de forma correcta dichas reglas interaccionales y normas socio-escolares que conforman la competencia comunicativa y escolar.

Por otro lado, esto puede permitirnos ver, a través de un pormenorizado análisis, si la actividad evaluadora tiene una intención integradora o segregadora; es decir, si al evaluar los comportamientos dentro del aula el profesor o la profesora pretende hacer comprender a los estudiantes que respetar y cumplir las normas es por el bien común y por la cohesión del conjunto de la clase; o si el docente trata de marcar al que se comporta diferente con la intención de excluirle del grupo o segregarle para que no interrumpa el devenir interaccional de la clase o para que no cuestione la acción educativa.

Puede ocurrir también que las valoraciones sobre las respuestas (tanto de contenido como de acción) de los estudiantes se basen en una actitud motivadora o estigmatizadora. Todo ello va a depender de la forma en que la valoración, evaluación o juicio del profesor se realice verbal y no-verbalmente, y el efecto que esto produzca en la percepción del resto de los participantes y del propio alumno.

Por ejemplo, cuando Obiang va a leer en clase de Ciencias Sociales, a lo largo de la interacción de aula analizada en el primer apartado de este capítulo (fragmento [2]), tras la lectura del título la profesora señala: “despacio {Obiang mira a la profesora y asiente} // alto // y despertad (por favor)<sup>9</sup> ->”. Es curioso, puesto que unos minutos antes, cuando Raquel toma la palabra para leer encontramos la siguiente interacción:

**Secuencia [19], colección de evaluaciones del docente: lectura de Raquel.**

**Profesora:** (...) ¿vale? // pues vamos leyendo / venga // voluntarios  
 {no responden}  
**Profesora:** no salgáis todos / noo {risas de Claudia} / por favor / 'todos no! // Raquel // tienes una cara de querer leer / ¡venga!  
**Raquel:** *el Camino de Santiago y el arte románico // el Camino de Santiago / era la ruta de pereg- peregrinación // más importante de- de la Europa ↓ // medieval ↓*  
**Profesora:** de la Europa [(medieval)° ↓] [[tos]]  
**Raquel:** *y uno de los centros de mayor importancia // y beneficio (...)*  
 (1v\_P240204S, 6'30"-6'59")

La profesora no indica la manera en que Raquel tiene que leer; aunque sea la primera en hacerlo. La lectura que realizamos de esta diferente forma de valorar es que se trata de una evaluación segregadora; es decir, cuando Obiang lee, la norma surge para ordenar una forma de leer, al tiempo que se evalúa que Obiang lee “rápido y bajo”, esto es, de manera inadecuada según la profesora. Cuando Raquel lee, la profesora no emite la norma, si hay una corrección es de entonación, esporádica y sutil. A lo largo de la lectura de Obiang hay constantes correcciones de pronunciación y de entonación y continuas paradas para comprobar que el contenido se haya entendido. Concretamente podríamos señalar esta secuencia:

**Secuencia [20], colección de evaluaciones del docente: lectura de Obiang.**

**Obiang:** *&y per- persecuciones deter- determinaron // que las / sencillas piedras cayeran / arruinadas y cubiertas de- de espeso matorral hasta que // una / anacorreta / Pelayo / en su nombre*  
**Profesora:** un anacoreta // bueno luego / luegoo buscaremos también / os mandaré buscar palabras / y esta es una de ellas



// ¿eh? // porque es un poco- ahí viene a veces un  
vocabulario que vosotros no sé si entenderéis / entonces /  
algunas de estas palabras buscaremos en casa / porque aquí no  
tenemos diccionarios // venga seguimos  
**Obiang:** *que estaba orrando en las proximidades&*  
**Profesora:** &¿orrande /  
ahorrando?  
**Obiang:** orrande (( ))&  
**Profesora:** &ORANDO / orando / estaba rezando /  
orando {risas}  
**Obiang:** *estaba rezando en las profundidades de la iglesia //*  
*de San Fiz / de- de Solorio*  
**Profesora:** es un poco difícil para vosotros / pero bueno /  
nos quedaremos con las ideas más (importantes)° / sigue  
(1v\_P240204S, 20'43"-21'34")

Como observamos, mientras que la lectura de Raquel se realiza de forma continuada y sin muchos cortes y evaluaciones<sup>46</sup>, la lectura de Obiang se desarrolla con cierta tensión debida a la valoración constante que de ella realiza la profesora. Aunque referido a todos los estudiantes (“no sé si entenderéis”, “un poco difícil para vosotros”), el hecho de que se realicen persistentes referencias a la dificultad del texto o de los términos empleados en él, o a la manera en la que se debe leer, cuando es Obiang quien lee, y no cuando lo hace Raquel, nos indica que existe una diferencia. Como también lo indica la manera de corregir la pronunciación de la r simple en medio de algunas palabras (“orrande”), pronunciación propia de la variedad de español ecuatoguineana.

Por tanto, el lugar en el que surge la norma (cuando lee Obiang) y la manera de evaluar una acción (leer, comprender un texto o pronunciar) confluyen en una evaluación, en este caso negativa, de un estudiante: Obiang. Coincide que este estudiante es de origen ecuatoguineano. Coincide, también, que Raquel es de familia española y nacida en Móstoles. Aquél que con su pronunciación y forma de hacer aporta una mayor diferencia cultural es, precisamente aquél a quien más se le corrige en este caso (aunque en repetidas ocasiones suele coincidir). Parece que estamos, entonces, ante una evaluación segregadora de la profesora cuyas evaluaciones guían hacia la homogeneización.

<sup>46</sup> Esta afirmación se puede comprobar tras la lectura de la interacción completa, en el anexo III, al final de este trabajo.

De cualquier manera, también una valoración positiva puede marcar la diferencia. La profesora de Lengua castellana y Literatura realiza evaluaciones positivas que llaman la atención (“un esquema de la familia / ¡muy bien definido!”; “¿puedes repetirlo / Juanfran / que lo has dicho genial?”; o “son muy bien Teresa / muy bien / son variantes fonéticas”, ejemplos tomados de 2d\_P241003P). Podríamos decir que se trata de evaluaciones motivadoras y se realizan, sobre todo, cuando se trata de respuestas de contenido que se aciertan inesperadamente:

#### **Secuencia [21], colección de evaluaciones del docente: respuesta de Leo 1.**

**Profesora:** [espera uno por uno para que nos] uno por uno para que nos escuchemos // David // sin palabra no se habla (1") a ver / uno por uno para que nos escuchemos // Leo / ¿qué lenguas se hablan en España?

**Leo:** el castellano / el vasco / el catalán y el gallego

**Profesora:** ¿y el?

**Leo:** gallego

**Profesora:** y el gallego // muy bien y las situábamos en el- en España /

(2d\_P241003P, 4'42"-5'02")

No obstante, a la misma persona que se le motiva en el contenido se le estigmatiza en la forma, a la hora de pronunciar, como comprobamos en la secuencia [22]:

#### **Secuencia [22], colección de evaluaciones del docente: respuesta de Leo 2.**

**Profesora:** sólo puede hablar Leo escuchamos [a Leo]

**Jesús:** [Valverver]deja /

¿no?

(2")

**Profesora:** lo- luego te lo dice por escrito / ¿vale? (2") a ver escuchamos a Leo

**Leo:** investigando mi árbol genealógico he llegado hasta los&

**Profesora:** &Leo

// un poquito más alto y más claro

**Leo:** que investigando aa ee mi árbol genealógico he llegado hasta los padres de mis tatarabuelos

(2d\_P241003P, 20'14"-20'32")

**Profesora:** (...) vamos a ver // cambiamos a Leo pero / te- tenemos que estar en silencio porque si no en vez de ponerlo en común // como Leo ya se lo sabe (3") si no le escuchamos no vale para nada la comunicación / ¿no?/ venga / a ver // hacemos un esfuerzo / ¿eh? / de / autocontrol / Diego / y aunque nos apetezca jugar / como ahora va a venir la hora del

recreo  
 {algunas risas}  
**Profesora:** a ver / vamos a escuchar / a Leo  
**Leo:** a ver / yo tengo / tres- dos hermanos más (1") no tres  
 más  
**Profesora:** sois cuatro  
**Leo:** sí / eeh mi hermana / se llama Lis Carolina [mi hermano]  
**Profesora:** [muy alto]  
 // mira // Leo / me voy a situar aquí / porque / claro // tú  
 mira // a todos tus compañeros la comunciación la estás  
 haciendo a todos tus compañeros // tiene que ser / en voz  
alta (1") y clara para que te escuchen // también los que  
 están lejos / ¿vale?  
**Leo:** estoy un poco mal de la garganta&  
**Profesora:** &ah / perdona  
 (2d\_P241003P, 31'07-32'01")

Esta última reacción de Leo podría interpretarse como una forma de resistirse a la estigmatización y, con ello, a la homogeneización en las pautas comunicativas que rigen en el aula. El tono de voz empleado habitualmente por un estudiante de familia boliviana como Leo no es valorado positivamente, con lo que su referente comunicativo-cultural se ve, también, estigmatizado.

## 7. II. A modo de conclusión: orden interaccional-orden institucional

### El conocimiento de las normas

El estudio del proceso de construcción de la norma y la evaluación en el desarrollo de la interacción ha revelado algunos aspectos importantes. El análisis sistemático de la participación de profesores y estudiantes ha puesto de manifiesto cómo la mayor parte de las veces, dentro de este corpus, las normas son evocadas por parte del profesorado y no por los estudiantes.

El estudio de la interacción nos ha mostrado también que no puede estudiarse la producción de la norma fuera del contexto interaccional de aula. En el desarrollo de la interacción y de la actividad de la clase descubrimos que es tan importante la producción de la norma por el docente como la reacción y los posicionamientos de los estudiantes ante ésta. Cuando no hay trasgresión efectiva o que se pueda prever, la norma no se formula explícitamente, queda sobreentendida. La evaluación viene a su

vez producida por el posicionamiento y la reacción de los participantes frente a la norma.

Así, las normas se hacen explícitas no para informar sobre ellas o darlas a conocer, sino con el objetivo de evaluar su incumplimiento o trasgresión. Observamos esta cuestión no sólo a través de los recursos lingüístico-comunicativos empleados, sino también analizando el conjunto del marco de participación comunicativa, es decir, la intervención normativa en sí, la actividad secuencial precedente, las reacciones posteriores de los aludidos y la gestión de los turnos de palabra: quién habla, a quién se permite reaccionar verbalmente o no, durante cuánto tiempo, quién permanece en silencio, quién evoca la norma, quién se siente aludido por incumplirla, etc.

También, aunque en menor frecuencia, las normas emergen como recuerdo para prevenir su incumplimiento futuro; de otro modo no se explicaría su construcción interaccional cuando se está, por ejemplo, solicitando una actividad, antes de realizarla –hemos visto ejemplos de todo ello en este apartado. Con lo cual, parece que por medio de las rutinas que hemos observado y descrito en el capítulo de la experiencia etnográfica y debido a esta singular construcción interaccional de las normas dentro del aula, parece darse por supuesto que el auditorio o los participantes ratificados –los estudiantes- son conocedores de dichas normas. El hecho de explicitar las normas no indica, de este modo, la ignorancia de éstas por parte de los adolescentes, sino más bien su trasgresión o la prevención de su trasgresión. Por medio de actos evaluadores se construye la categoría social de transgresores olvidadizos y no de ignorantes.

#### *Modelos de estudiantes según su posicionamiento hacia la norma*

En esta clase había modelos prototípicos de estudiantes, según las categorizaciones interaccionales y palabras –más o menos consensuadas– del profesorado entrevistado; pero sobre todo, según el posicionamiento que iban adoptando respecto de las normas en el aula. Por un lado, tenemos a Eduardo, modelo de buen estudiante, al que observamos en clase cómo seguía al pie de la letra,

incluso esforzándose por dar más, las órdenes y peticiones de los profesores. A este estudiante no se le recuerdan las normas; de hecho, en ninguna de sus intervenciones en el corpus del IES Planetas se evocan normas evaluadoras. La profesora de Sociales tuvo que hacerle una mención especial cuando hizo un trabajo que el resto de sus compañeros habían olvidado: un listado con las provincias, diferenciándolas de las Comunidades Autónomas. Eduardo no sólo realizó tal listado, sino que lo complementó con las banderas y escudos de cada provincia a colores. En Matemáticas parecía anticipar su turno y estar preparado para ello, respondiendo a los ejercicios y problemas de forma adecuada normalmente. En Procesos y Lengua, reconocía sin dificultad las reglas de interacción y, cuando quería participar, siempre levantaba la mano y esperaba la señal de emplazamiento de la profesora para realizar su intervención. En ninguna ocasión, durante las sesiones de grabación, se le llamó la atención por haber olvidado el material, no faltaba a clase y sus intervenciones se valoraban positivamente... en breve, parecía cumplir con todos los requisitos de un buen estudiante.

El segundo prototipo de estudiante era el conflictivo, y en esta clase había varios, pero escojamos el caso de Obiang. Aparentemente este chico era muy participativo y sociable. Según su tutora, era líder de un grupo en el instituto. Dentro de la actividad escolar, levantaba la mano para hablar, pero solía contestar antes de recibir el permiso o cuando se le había concedido a otros. Quería leer siempre en Ciencias Sociales. Olvidaba muy a menudo su material o las tareas (se le llamó especialmente la atención en Compensatoria de Lengua y en Ciencias Sociales). Además, intervenía en momentos en los que no debía intervenir, según el juego interaccional de la clase dirigido por los profesores, puesto que comenzaba conversaciones paralelas de forma bastante frecuente. Y era visto por sus propios compañeros como conflictivo por las peleas que ocasionaba en el patio. Era el único estudiante que, por estar en Taller de Matemáticas y en Compensatoria de Lengua, tenía pocas horas a la semana con su grupo completo y sólo iba a tutoría con Nora, la

profesora de Lengua y Procesos y tutora del grupo. Cuando intervenía se le recordaban las normas, incluso anticipándose a su intervención; particularmente las normas relacionadas con la falta de material o con la forma de leer y pronunciar, que evaluaban algunas de sus formas de participación como negativas (querer leer siempre, pronunciar mal la r simple, no traer el material a clase, etc). Por posicionarse como rebelde a las normas interaccionales y escolares (no las cumplía, pero las conocía), Obiang no era representado en la interacción como buen estudiante.

Un tercer modelo de estudiante era el “pasota”. Diego, sin duda, tenía este puesto. Al entrar en el aula, no se quitaba la cazadora: era como un indicio de que no entraba en clase. Cuando la profesora de Procesos pedía atención, él decidía hacer otras actividades, como leer el periódico o dibujar. Los profesores muy raras veces le daban la palabra o se dirigían a él, quizá porque asistía a clases de apoyo (Integración) en muchas ocasiones, lo cual no le permitía seguir ningún curso completo, confundía a los profesores y no sabían si estaba haciendo tareas de refuerzo o estaba en clase, y estos no parecían tener altas expectativas de que fuese a responder apropiadamente. Las veces que se dirigían a él era para llamarle la atención, para hacerle callar y para pedirle que respetase su turno y siguiera las normas, poco más. Era especialista en hacer dibujos en libros, cuadernos y mesas. Además, pasaba notitas ocultas a Claudia de continuo, haciendo de los compañeros que físicamente los separaban, cómplices de la transmisión. Todas estas trasgresiones en el cumplimiento de las normas por su falta de participación (y no por participar de forma inapropiada, como en el caso de Obiang) eran también evaluadas de forma negativa por el profesorado. No entraba en el juego educativo, con lo cual, tampoco era el modelo de buen estudiante.

Por tanto, las normas de comportamiento que han ido emergiendo en estos capítulos nos han ido construyendo la representación social del buen estudiante y del malo. La resistencia a la acción institucional por medio de comportamientos inapropiados o por la falta de implicación en la actividad creada como conjunta son propias de los representados como malos estudiantes (conflictivos, pasotas). La

aceptación de las normas transmitidas por el profesorado y su cumplimiento, por un lado, y la participación de forma apropiada en la actividad de clase, por otro, nos dibujan la imagen social del buen alumno o del alumno ideal.

De este modo, los comportamientos no legítimos son aquellos que realizan los estudiantes que no cumplen las normas institucionales o no entran en el juego interaccional-escolar. Estos comportamientos cuestionan el rol regulador y evaluador del profesor y ponen en entredicho la labor educativa, además de retrasarla, condicionando, por ejemplo, el principio y fin de las clases y creando digresiones; mientras, el profesor pone más esfuerzo en reconducirlas y pierde estatus y autoridad. Por eso el estudio de la norma y su trasgresión es tan importante, porque desencadena estas evaluaciones y las construye, al tiempo que construye unos tipos de estudiantes en base a unos criterios en los que normas y valoraciones se fundamentan.

#### *Imbricación de la práctica educativa y de la práctica interaccional*

A lo largo del análisis interaccional ha quedado patente otra cuestión: que la práctica educativa se realiza o lleva a cabo por medio de la práctica interaccional; y que la realización de ésta, a su vez, incide en la práctica educativa.

Con el análisis de la interacción completa observamos cómo se estructura el marco de interpretación en el que normas, trasgresiones y evaluaciones emergen. Este marco de actividad es delimitado por las secuencias iniciales y finales de las grabaciones que orientan la atención de los estudiantes hacia un punto común. A su vez, el marco de actividad define el marco de participación esperado en el transcurso de la actividad de aula. Es decir, se crea un espacio simbólico en el que algunos participantes entrarán, creerán y participarán; y en el que otros –en distintos grados– no participarán, resistirán y del que tratarán de quedarse fuera, aunque compartan obligadamente el mismo espacio físico.

El estudio de las secuencias como unidades de análisis nos permite desgranar los fragmentos interaccionales en los que el juego de la clase se desarrolla y en los que la norma y la evaluación emergen, con el fin analítico de destacarlos del resto del devenir interaccional. La norma se enuncia marcando la asimetría entre los participantes y estableciendo el juego relacional. Puesto que los participantes conocen las reglas del juego, no se explicitan para darlas a conocer. La norma ha de ser enunciada porque unos participantes no aceptan esa asimetría ni ese juego relacional que el orden institucional y el campo escolar (*field*) imponen; se resisten a participar según esas reglas y tratan de evadirse de la acción de una institución en la que parecen no creer, bien por medio de la no participación, bien a través de una participación inapropiada a ojos del profesorado. De ahí el análisis de la participación y de la gestión interaccional que hemos realizado.

Los estudiantes que deciden no participar, con su comportamiento no parecen incidir en el devenir interaccional; con lo cual no impiden que la actividad educativa en apariencia se desarrolle. Aquellos que, sin embargo, deciden entrar en la clase, pero construir unas reglas interaccionales diferentes, marcadas por la digresión de la actividad conjunta, retrasan el devenir interaccional y, con ello, la práctica educativa. Las evaluaciones que los docentes realizan de estas digresiones pueden decidir excluir al trasgresor del juego relacional del aula ignorándole, o bien tratar de incluirle reformulando y redirigiendo sus intervenciones hacia la actividad conjunta en el menor tiempo posible. De este modo, reconducen la actividad y evitan que los estudiantes dirijan el juego interaccional; es decir, marcan la asimetría e indican las pautas comunicativas y escolares.

De esta forma, podemos concluir diciendo que existe un orden institucional que aporta un conocimiento preexistente de las reglas y maneras de relacionarse dentro del aula y a lo largo de la actividad de clase. A partir de este conocimiento, se generan expectativas de lo que cabe esperar que ocurra en clase. No obstante, este orden institucional ha de reificarse a través de la práctica interaccional. Hemos estudiado que



en torno a la norma se va conformando un orden interaccional definido por las maneras de participación y los posicionamientos hacia ella. Ese orden interaccional es el que permite, como parte conformadora de otro orden socio-institucional, el incumplimiento de las normas, la trasgresión de lo esperado o el desafío al orden preestablecido.

## **Capítulo 8. Triangulación, conclusiones y propuestas.**

**8.I. La práctica interaccional**

**8.II. La práctica pedagógica**

**8.III. La práctica institucional**

**8. IV. La práctica investigadora**

## **8. Triangulación, conclusiones y propuestas**

### Presentación

Ya avanzamos en el capítulo 3 de la experiencia etnográfica que el estudio de la interacción en una comunidad de práctica como es la clase dentro del aula (1) nos permitiría observar el tratamiento de la diversidad social, cultural y lingüística dentro de un grupo dinámico que comparte una serie de actividades, (2) nos acercaría a los procesos de aparición, construcción y reproducción o desafío de las normas de comportamiento, y (3) nos proporcionaría el contexto más adecuado para relacionar las formas de tratamiento de la diversidad y el uso que se hace de las normas de interacción con los procesos de inclusión y exclusión de sus miembros en el ámbito de la institución educativa.

Tras el estudio sistemático del comportamiento interaccional en esta comunidad de práctica, hemos tratado de encontrar “regularidades” en la actuación comunicativa que nos permitieran ver cómo los participantes de esta aula organizaban y estructuraban las clases de las distintas agrupaciones y asignaturas. Al mismo tiempo, intentamos observar qué conocimiento de las normas se daba por sentado y se hacía observable a través de estas regularidades, patentes en rutinas comunicativas y escolares. De esta forma, pudimos confirmar que estas actividades y rutinas se regían por reglas y normas que a veces quedaban implícitas verbalmente, y otras se hacían explícitas; pero todas ellas formaban parte de lo que algunos autores consideran la competencia comunicativa del aula. Ahora, trataremos de observar cómo las distintas rutinas y normas estudiadas han podido incidir en el éxito o fracaso escolar de los estudiantes, intentando, así, imbricar las tres dimensiones interaccional, psico-social y social de la comunicación intercultural (Martín Rojo 2003a).

Nuestro objetivo ha sido, a través de un proceso etnográfico, analizar en profundidad cómo se desarrolla la actividad educativa en una comunidad de práctica, dentro del aula, por medio de la interacción, poniendo especial atención en las normas de comportamiento que estructuran dicha actividad y en su evaluación. La sociolingüística etnográfica y la lingüística interaccional son las perspectivas que nos han permitido estudiar la construcción de la práctica educativa a través de normas, trasgresiones y evaluación, y los usos interaccionales en el aula. El enfoque crítico añadido a esta línea de trabajo nos lleva a observar, también, las repercusiones que tienen en el refuerzo de las relaciones de poder y de la desigualdad entre grupos sociales estas prácticas que, a su vez, son interaccionales, educativas e institucionales. Por todo ello, hablamos de triangulación, porque vamos a utilizar, en este capítulo final, otro tipo de datos que en parte hemos obtenido por medio de diferentes métodos y otras formas de mirar y aproximarnos (metodologías) al mismo objeto de estudio:

Se asume convencionalmente que la triangulación es el uso de múltiples métodos en el estudio de un mismo objeto. Esta es la definición genérica, pero es solamente una forma de la estrategia. Es conveniente concebir la triangulación envolviendo variedad de datos, investigadores y teorías, así como metodologías.

Arias Valencia 2000 (web)

En el primer apartado de este capítulo (8.I.), con el fin de poder contestar a las preguntas de qué se considera un comportamiento legítimo y qué es ser un buen estudiante, triangularemos el resultado del análisis etnográfico e interaccional con los datos recopilados acerca de la trayectoria socio-académica (entrevistas) y de las calificaciones finales de los estudiantes (documentación aportada por la tutora). Empleando este método de triangulación de datos podremos descubrir la relación que existe entre lo que es considerado un buen comportamiento y un buen estudiante con el acceso a la movilidad o el cierre social en las prácticas educativas y, al mismo tiempo, observar la incidencia que tiene el papel institucional del profesor como guardián del acceso (apartado 8.II.). De esta manera, podremos también valorar los

efectos de las prácticas institucionales desarrolladas en los distintos programas educativos compensatorios que se aplicaron en este centro (apartado 8.III.). En el último apartado (8.VI.), trataremos de observar cómo el trabajo metodológico que hemos seguido ha podido basarse en conceptos y métodos de análisis que proceden de perspectivas y enfoques de distintas disciplinas y corrientes: sociolingüística etnográfica crítica, lingüística interaccional, antropología lingüística, etnografía de la comunicación en el aula, sociolingüística interaccional, análisis de los marcos de interacción y participación, etnometodología, análisis de la conversación, sociología de la educación y pedagogía crítica. También observaremos cómo la conjunción de datos, métodos y perspectivas nos ha permitido ofrecer algunas propuestas relacionadas con las prácticas educativas y las prácticas institucionales, además de unas líneas de trabajo por desarrollar en la práctica investigadora.

### **8.1. La práctica interaccional**

El proceso analítico que acabamos de desarrollar en los cinco capítulos anteriores nos ha permitido conocer varias cuestiones en torno a la práctica interaccional:

(1) lo que se da por sentado o por conocido en la interacción de aula, por medio del estudio de las rutinas de actividad en la experiencia etnográfica y del análisis interaccional, al observar la emergencia y el tratamiento de las normas escolares e interaccionales y sus trasgresiones dentro del aula;

(2) los posicionamientos de los distintos participantes ante las normas y trasgresiones y si hay construcción conjunta o posibilidad de negociación de las primeras a lo largo de la interacción; y

(3) qué saber sobre las normas emana de todo este estudio de la interacción y de la participación en el aula.

Desde el inicio de esta investigación, nos han guiado una serie de preguntas. Nos hemos planteado, por ejemplo, cuestiones como: ¿qué hemos de conocer para poder *saber estar* y para *saber ser* un buen estudiante en un aula de educación Secundaria? ¿Cuándo y cómo interviene un estudiante en la actividad escolar? ¿Por qué algunos estudiantes intervienen más que otros? ¿Por qué otros no participan en absoluto? ¿Tienen algo que ver las diferencias socioculturales en las formas de participar e interactuar? ¿Cómo se ha de comportar un alumno para que sea evaluado como bueno y competente? Y el profesor, ¿de qué forma y con qué frecuencia participa? ¿Qué normas considera esenciales y en cuáles no insiste demasiado? ¿Tiene en cuenta que pueden existir diferencias en la comunicación y en los comportamientos debido a distintos factores sociales y culturales? ¿Qué aspectos de un estudiante valora como negativos y cuáles como positivos? ¿Cómo influye todo esto en la evaluación final de los estudiantes? Y en la posterior trayectoria educativa y social ¿qué impacto tiene? Las medidas de Compensación Educativa en las que se ha visto inmerso este grupo de estudiantes, ¿nivelaban los conocimientos y aptitudes de los estudiantes para poder reinsertarse en grupos normalizados? La agrupación estratégica por rendimiento, inspirada en un modelo compensador y con la finalidad de ayudar a los estudiantes con necesidades educativas especiales, ¿ha resultado positiva?, ¿qué ha sido de ella?

En este apartado, intentamos abarcar la dimensión más social de esta tesis. A través del estudio de las entrevistas y, en especial, de los resultados académicos que obtuvieron tras el año escolar en el que realizamos el proceso etnográfico y de los datos que emergen sobre su futuro próximo o lejano analizaremos cómo los procesos de posicionamiento interaccional ante las normas y de categorización social han podido influir en las trayectorias socio-académicas que han seguido estos participantes después del curso de recogida de datos.

### Características socioeducativas de la comunidad de práctica

De forma intencionada he dejado la presentación de los participantes que aparecían en las interacciones estudiadas para el final. Aunque ya les mencionamos en la etnografía de la comunicación en el aula (capítulo 4.), este capítulo de triangulación es, en mi opinión, el momento adecuado para conocer de forma individual algunos rasgos socioculturales y educativos de los estudiantes y de los profesores cuyas intervenciones en el aula se han resaltado en el análisis etnográfico e interaccional. Ofrecemos, por tanto, en la tabla 2., a continuación, los nombres de los estudiantes (pseudónimos empleados en el análisis), los países de origen de sus familias, aquellos que pertenecen a algún programa de atención a la diversidad determinado y en las asignaturas optativas (Procesos de Comunicación o Taller de Matemáticas) en las que están matriculados; y, seguidamente, el nombre de los profesores (también pseudónimos), el país de origen, su formación inicial y la(s) asignatura(s) de su especialidad:

**Tabla 2. Características sociales y educativas de los participantes.**

<b>Nombre</b>	<b>País de origen</b>	<b>Programas de atención a la diversidad</b>	<b>Optativas</b>
Beatrice	España		Procesos de comunicación
Juan Francisco	España		Procesos de comunicación
Diego	España	Apoyo a la Integración	Procesos de comunicación
Eduardo	España		Procesos de comunicación
Juan Miguel	Rep. Dominicana	Compensatoria	Procesos de comunicación
Paulo	Portugal	Compensatoria	Procesos de comunicación
José Gabriel	Ecuador	Compensatoria	Procesos de comunicación
Francisco Javier	España		Taller de Matemáticas
Minerva	España		Procesos de comunicación
Teresa	España		Procesos de comunicación
Raúl	España	Compensatoria	Procesos de comunicación

Claudia	España		Taller de Matemáticas
Raquel	España		Taller de Matemáticas
José Antonio	España		Taller de Matemáticas
David	España		Procesos de comunicación
Jesús	España		Procesos de comunicación
José Francisco	Guinea Ecuatorial	Compensatoria	Procesos de comunicación
Sergio	España	Compensatoria	Procesos de comunicación
Leo	Bolivia		Procesos de comunicación
Leonard	Polonia		Procesos de comunicación
Eva	España		Taller de Matemáticas
Obiang	Guinea Ecuatorial	Compensatoria	Taller de Matemáticas
Edna	Ecuador	Compensatoria	Procesos de comunicación
David Jesús	España		Taller de Matemáticas
Tomás (este estudiante llega a mitad de curso y antes de que acabe el año escolar no vuelve a clase)	España (etnia gitana)	(Integración)	(Taller de Matemáticas)
<b>Nombre</b>	<b>País de origen</b>	<b>Formación inicial (en calidad de)</b>	<b>Asignatura(s)</b>
Nora (tutora 2ºB)	España	Maestra	Lengua castellana y Literatura, Procesos de Comunicación
Lina	España	Maestra	Compensatoria de Lengua y de Matemáticas
Rafael	España	Maestro	Matemáticas, Taller de Matemáticas
Nina (jefa de estudios de primer ciclo de Secundaria)	España	Maestra	Ciencias Sociales

Es momento de estudiar, también, lo que los propios participantes dicen sobre sus prácticas escolares cotidianas. Y, en este *hablar sobre* de los estudiantes y las profesoras, observaremos el efecto que han ejercido las prácticas institucionales de compensatoria en sus trayectorias sociales y académicas.

Es importante señalar, tras recordar las preguntas de investigación que han guiado el análisis y presentar las características de los estudiantes y profesores, lo que ocurrió con el grupo de 2ºB. Las agrupaciones en Secundaria, por lo general, son



dinámicas y no suelen mantenerse con los mismos estudiantes debido a la elección de optativas o trayectorias (ciencias o letras, por ejemplo) diferentes. En este caso, sucedió lo mismo. En el curso siguiente a la investigación etnográfica, los miembros de 2ºB se dispersaron.

No obstante, dicha dispersión se debió a distintos factores. Contrastemos lo estudiado hasta ahora con algunos datos recogidos de sus trayectorias académicas un año después de las últimas grabaciones y filmaciones interaccionales. A lo largo de las entrevistas tanto a la tutora como a 16 de los 24 estudiantes un curso lectivo más tarde, accedimos a datos como los siguientes: un total de nueve estudiantes repitieron 2º, entre ellos Francisco Javier, Claudia, Obiang, José Antonio, Edna y Jesús; José Gabriel y José Francisco, que también repitieron y habían llegado nuevos al instituto el año que grabamos las interacciones de aula, continúan un año después cursando Compensatoria de 2º; y Diego, que repitió con 8 asignaturas suspensas, siguió en apoyo a la Integración. De las trayectorias que siguieron Obiang y Edna hablamos un poco más adelante.

Algunos pasaron de curso aunque tenían más de 5 asignaturas suspensas, porque por ley no podían repetir una segunda vez en el mismo ciclo y ya lo habían hecho en 1º o 2º curso; me refiero a Sergio y Paulo, con 5 asignaturas suspensas, y a Raúl, con 7. De ellos, Sergio abandonó el instituto para trabajar con su padre como peón de albañil, Raúl siguió cursando Compensatoria en 3º y Paulo empezó Diversificación de 3º, como otro de sus compañeros de Compensatoria en 2º: Juan Miguel.

Siete estudiantes aprobaron sin ninguna asignatura pendiente en septiembre: Eduardo, Beatrice, David, Eva, Raquel, Juan Miguel y David Jesús; otros tres pasaron de curso con una asignatura suspensa, según la evaluación final: Leonard, Teresa y Minerva; y, por último, Juanfran pasó con 2 asignaturas suspensas y Max con 3. De entre estos doce estudiantes que aprobaron “casi limpios”, tres eran de origen inmigrante: Leo de Bolivia, Leonard de Polonia y Juan Miguel de República

Dominicana. Leo pasó a un grupo normalizado, pero los dos últimos, ambos repetidores en el 1er ciclo, fueron a programas de atención a la diversidad: Leonard a Compensatoria de Matemáticas en 3º y Juan Miguel, como hemos dicho, a Diversificación de 3º.

A dos estudiantes, repetidores de 2º, Obiang y Edna, ambos de origen extranjero, les perdimos la pista y no pudimos comprobar las conjeturas que de ellos hacían sus compañeros. De Obiang comentaban que había sido enviado a Valencia por su familia porque en verano se dedicó a “gamberrear”:

#### **Extracto de la entrevista 6d\_P220405E**

**Esther:** ¿no? ¿pensáis que Obiang se ha ido por alguna razón // del instituto?  
**Raúl:** no  
**Esther:** no  
**Raúl:** por gam- por gamberro / es que en el verano / se puso de gamberro y su madre le mandó a Valencia  
**Esther:** ¿y qué? perdona que no te he oído  
**Raúl:** que se puso a gamberrear todo el verano [y su madre]  
**Esther:** [¿este verano?]  
{comienza a sonar un silbato de una máquina o algo similar}  
**Esther:** sí ¿y?  
**Raúl:** y le mandaron a Valencia  
**Esther:** ¿pero a él sólo?  
**Raúl:** sí con su familia le ma&  
**Esther:** &con su familia pero tiene familia en Valencia ¿no?  
{para el silbido}  
**Esther:** o sea que fue porque gamberreó en verano ¿y qué significa gamberrear / que hizo? ¿puedes contarme alguna cosa? {gritan chicos}  
**Raúl:** se- se metía en muchas peleas estaba en muchos líos

Y de Edna comentaban, aunque de forma algo contradictoria, que se había vuelto para Ecuador, de donde su familia es originaria:

#### **Extracto de la entrevista 6d\_P260405E**

**Esther:** ah Edna ¿sabéis algo de Edna?  
**Minerva:** se ha ido a Ecuador  
**Esther:** ¿se ha ido a Ecuador! ¿se ha vuelto para Ecuador? ¿no me digas! // [y mantienes contacto]=  
**Leo:** [pero si la he visto ayer!]

**Esther:** =con ella?  
**Minerva:** pues la vi la última vez en enero antes de irse /  
pero no se desde que se fue se fue en enero yo no  
**Esther:** ya no sabéis nada de ella  
**Minerva:** yo es que como allí o sea los móviles no son los  
mismos números&  
**Leo:** &son una mierda de móviles {ríe} dilo

Siguiendo la trayectoria académica de los tres estudiantes que hemos propuesto como prototipos en torno al cumplimiento o trasgresión de las normas y a la evaluación del profesorado en el capítulo anterior, podemos observar algunas de sus notas finales de junio:

Eduardo -> Lengua: 6; Matemáticas: 7; Sociales: 6.

Obiang -> Lengua (Comp.): 4; Matemáticas: 4; Sociales: 3.

Diego -> Lengua: 3; Matemáticas: 1; Sociales: 2.

Y para completar estos datos, recordemos que Eduardo aprobó y pasó a 3º de ESO, curso en el que le está yendo bien, según sus propias palabras; Obiang, como acabamos de mencionar, fue enviado por su familia a Valencia, donde suponemos que está en otro instituto, pero no tenemos noticias de él (ni siquiera sabemos si repite allí curso o está en Compensatoria); y Diego, por su parte, repitió 2º de ESO y sigue recibiendo clases de apoyo a la Integración. Parece que la conceptualización que, a través de sus prácticas interaccionales, realizaba el profesorado sobre estos estudiantes se ha visto reflejada también en las notas finales.

Resumiendo, nueve de estos chicos y chicas han repetido; dos, que no podían “por ley”, han pasado a 3º, pero formando parte de programas de Diversificación o Compensatoria; y otros tres han dejado el instituto por diversas razones: ir a trabajar en la empresa familiar o volver al país de origen de sus familias, entre otras. Siete, de 24 estudiantes, han aprobado el curso y pasado a 3º con todas las asignaturas superadas y cinco han aprobado con alguna asignatura suspensa.

A pesar de los datos cuantitativos que nos pueden mostrar las notas y el número de suspensos o repeticiones, lo que más nos interesó en las entrevistas a los

estudiantes fue preguntarles qué era lo que querían hacer después, es decir, si querían seguir estudiando o ponerse a trabajar. Como veremos, en sus entrevistas un año después, una mínima parte muestra entusiasmo por el estudio, en general, y por los estudios superiores, en particular. La mayoría quisiera quedarse en algún módulo-taller o directamente salir al mundo laboral tras terminar 4º de la ESO. Nos ha parecido esencial reproducir todas sus respuestas<sup>47</sup> con respecto a su futuro académico puesto que los estudiantes dicen lo que en las prácticas educativas e institucionales ya parecía esperarse de ellos:

#### Extracto de la entrevista 6d\_P260405E

**Esther:** sí Obiang se ha ido a Valencia ya me lo han dicho  
**Leo:** yo lo voy a dejar este año  
**Esther:** ¿tú lo vas a dejar? Bueno hablando de dejarlo o no dejarlo vosotros queréis seguir estudiando?  
**Leonard:** sí aunque nos cueste / yo por lo menos  
{suena el timbre del final del recreo y empiezan a levantarse, a partir de aquí el ruido es continuo hasta el final}  
**Esther:** sí queréis seguir estudiando sólo- [sólo ya esta última pregunta]=  
**Alumno:** [¿qué toca matemáticas ¿no?]  
**Esther:** = ¿a ti te gustaría hacer universidad por ejemplo?  
**Leonard:** no pero al menos una formación profesional de algo que se me de bien por ejemplo arte o cosas [de estas]  
**Leo:** [ca'te coño]  
**Esther:** ¿y por qué no universidad?  
**Alumno:** [(( )) por ahí]  
**Leonard:** pues [porque sii]=  
**Leo:** [¡pues porque es bobo!]  
**Leonard:** =lo veo muy chungo en el instituto en la universidad no me [veo directamente]  
**Leo:** [porque es bobo]  
**Esther:** ¿no quieres hacer universidad? ¿qué te gustaría hacer a ti / Paulo?  
**Paulo:** un módulo de electricidad  
**Esther:** [un módulo de electricidad]  
**Leo:** [(( ))]&  
**Esther:** &¿Y TÚ LEO?  
**Leo:** lo mismo que ese  
**Esther:** módulo de electricidad no / no universidad  
**Leo:** universidad [(( )) ESO SE PUEDE HACER]  
**Esther:** [lo mismo (( ))]  
**Alumno:** [tú la universidad déjalo para los empollones]  
**Esther:** y a ti Juan ¿que te gustaría hacer?  
**José Gabriel:** traficante

---

<sup>47</sup> Remitimos al anexo III.G para consultar algunas de las respuestas de los estudiantes en estas entrevistas.

**Leo:** UAAAH  
[risas]  
**Alumno:** [(ahí le has da'o)) chaval!]  
**José Gabriel:** [no lo sé] no lo sé  
**Esther:** ¿vosotras // os gustaría estar en la universidad o no?  
**Leo:** [¡les gustaría estar en las esquinas!]  
**Raquel:** [no hacer (( )) superiores]  
**José Gabriel:** me gustaría estar en (( ))  
{barullo}  
**Esther:** UN MOMENTO un momento [la última pregunta]  
**Alumno:** yo camarero  
**Esther:** pero por qué ¿porque no os gusta estudiar en general  
o por otra razón?  
**Minerva:** claro  
**Alumno:** [porque no nos gusta estudiar]  
**Alumno:** [porque no nos gusta estudiar]  
**Leo:** porque aburre  
**Minerva:** aburre / estudiar

### Extracto de la entrevista 6d\_P250405E2

**Esther:** ¿qué te gustaría hacer --> //cuando acabes?  
**Jesús:** no sé [o sea]  
**Esther:** [hasta] que curso te gustaría seguir estudiando  
o seguir hasta la [universidad]  
**Jesús:** [el graduado]  
**Esther:** ¿sólo hasta cuarto de la ESO? ¿y ni siquiera intentar  
bachillerato?  
**Jesús:** tchk  
**Esther:** no / porque no te va estudiar  
**Jesús:** no  
**Esther:** ¿y después de que acabes el graduado qué harías?  
**Jesús:** puees pues o empezar a trabajar o a lo mejor me meto  
me quiero meter también a las fuerzas armadas

### Extracto de la entrevista 6d\_P250405E1

**Esther:** ¿quee te gustaría hacer después del instituto? (2")  
**José Antonio:** ir a trabajar  
**Esther:** ir a trabajar pero después de que acabes ¿qué curso?  
**José Antonio:** el año que viene haré y ya está  
**Esther:** ¿hasta cuarto de la ESO nada más / no te gustaría  
terminar segundo de bachillerato ni nada  
**José Antonio:** ee no hasta que hasta tercero cuando tú cumplas  
los e los dieciséis yaa (( )) teniendo el graduado o no  
teniéndolo  
**Esther:** y te gustaría directamente irte a trabajar a dónde  
**José Antonio:** a una fábrica o algo a algún taller  
**Esther:** fábrica taller  
**José Antonio:** sí  
**Esther:** no crees que puede ser un poco duro ese tipo de  
trabajos o te da igual (1")  
**José Antonio:** hombre duroos depende  
**Esther:** depende pero te gustaría eso no no te gustaría hacer  
otra cosa no [no tienes un sueño]  
**José Antonio:** [hombre la mecánica] a mí me gusta  
**Esther:** la mecánica te gusta y crees que podrías hacer algún  
tipo de taller de de por ejemplo de módulo o de FP o algo así  
de mecánica o tampoco te gustaría

**José Antonio:** sí eso sí

**Esther:** aunque tengas que estudiar un poquito más // pero puede estar interesante [¿no?]=

**José Antonio:** [sí sí]

### Extracto de la entrevista 6d\_P220405E

**Esther:** pero luego queréis seguir estudiando / los dos ¿o no? ¿qué queréis hacer después de que acabéis cuarto de la ESO / porque vais a acabar cuarto de la ESO por lo menos ¿o no?

**Juan Miguel:** yo sí

**Esther:** os interesa sacar / por lo menos la ESO ¿o no?

**Raúl:** sí

**Juan Miguel:** sí

**Esther:** ¿por qué pensáis que es importante que&

**Raúl:** &pues pa' [buscar trabajo]

**Juan Miguel:** [pa' trabajar]

**Esther:** por lo menos buscar trabajo&

**Raúl:** &claro&

**Esther:** &¿no? es importante yy- en cuanto acabéis cuarto de la ESO ¿que- qué pensáis hacer?

**Raúl:** pues un módulo yo

**Esther:** ¿un módulo? ¿un módulo de FP de formación- se [llaman]=

**Raúl:** [sí]

**Esther:**

=de FP todavía ¿no?

**Raúl:** sí no se

**Esther:** ¿y de qué te gustaría hacer un módulo a tí / [Raúl?]

**Raúl:** [ah no se]

de lo que vea / habrá muchas cosas

**Esther:** pero hay algo que te llame la atención&

**Raúl:** &noo&

**Esther:** &que te guste desde ya o todavía no / no hay nada así carpintería oo informática no sé ¿hay algo que te&

**Raúl:** &no&

**Esther:** &no / nada de momento ¿y tú Juan Miguel / qué quieres hacer? ¿querrías seguir estudiando?

**Juan Miguel:** no / a lo mejor busco algo de fontanería

### Extracto de la entrevista 6d\_P140405E

**Esther:** [°(y esperas no hacerlo)°] ¿Os gusta estudiar?

**Teresa:** no&

**Beatrice:** &no

[risas]

**Esther:** ¿qué os gustaría hacer? ¿qué os gustaría ser en el futuro?

**Teresa:** no sé

**Esther:** ¿no lo tenéis claro todavía?

**Teresa:** tchk

**Esther:** hombre algo te- algo os gustaría hacer ¿no?

**Teresa:** sí pero lo veo un poco imposible  
**Esther:** ¿por qué?  
**Teresa:** no sé porque me gustaría ser actriz pero  
 (...)  
**Esther:** ¿y tú?  
**Beatrice:** no sé [empresaria (( ))]  
**Esther:** [o sea que tenemos una futura] actriz y una futura empresaria bueno ¿sabéis que para las dos cosas hay que estudiar?  
**Beatrice:** sí  
**Teresa:** sí  
 [risas]  
**Esther:** ah bueno pensaba que no lo sabíais o sea que no os gusta estudiar y sin embargo queréis ser cosas para lo que hay que estudiar  
**Beatrice:** [sí]  
**Teresa:** [sí] por quee- no sé yo mi hermano- tengo un hermano mayor quee- no ha estudiado ha hecho sólo lo de la ESO yyy lo tiene mal para encontrar trabajo y todo eso entonces pues me fijado en él y he dicho jopee yo no quiero estar como él (1") [en un trabajo de mierda]=

No parece haber una motivación elevada entre los estudiantes de este curso para acceder a estudios superiores, excepto en Teresa y Beatrice que aprobaron y pasaron a 3º sin haber ido a Compensatoria ni ningún otro programa de atención a la diversidad, y nos preguntamos si esto no tiene que ver con las prácticas pedagógicas e institucionales por las que han atravesado en sus primeros cursos de educación Secundaria (además de otros aspectos). Por todo ello, consideramos que es posible que las formas interaccionales de comportarse y de participar de estos chicos y chicas, sus formas de comunicarse en el aula, hayan sido consecuencia o se hayan visto influidas por la trayectoria institucional en la que se les ha envuelto.

## 8.II. La práctica pedagógica

### Normas y evaluación: hacia el éxito o el fracaso

Hemos estudiado las normas y la evaluación dentro de la interacción escolar de aula en un centro educativo de Secundaria de la Comunidad de Madrid. Tras un estudio pormenorizado del eje trasgresión-norma-evaluación por medio de tres colecciones de secuencias (en el capítulo 7.), llegamos a la conclusión de que la

norma no se genera y construye ni se negocia entre todos los miembros participantes de la comunidad de prácticas que se conforma en un aula. La norma viene impuesta desde una forma de entender el sistema educativo y el funcionamiento de la sociedad por parte de los profesores que regulan y controlan el comportamiento escolar, interaccional y lingüístico dentro del aula. Estos docentes se convierten, de este modo, en responsables institucionales, en portavoces de una sociedad que hacen propia y cuyos órdenes social e institucional tratan de reproducir e inculcar entre los estudiantes, con el fin de que se desenvuelvan con soltura tanto en la institución educativa como fuera de ella.

El estudio de las evaluaciones de contenidos que realizan los docentes en el aula viene a reforzar esta idea de que los criterios de valoración son etnocéntricos y poco flexibles. Hemos mostrado que cuando un estudiante participa con su ejercicio en el aula y es considerado como no adecuado o no válido por el profesor, por ejemplo: “¡hombre por dios! {golpe de tiza} yo no lo puedo entender de verdad” (3d\_P090204M, 14:28-14:32), esto desmotiva a los estudiantes, quienes, a su vez, perderán autoestima y dejarán de participar. Incluso, nos podríamos preguntar si no olvidarán sus tareas y material voluntariamente (ver colección de olvidos). Si la participación o intervención es considerada como positiva: “porque / como ha dicho muy bien David / vuélvelo a repetir que lo has dicho genial” (2d\_P241003P, 8:24-8:28), el estudiante estará motivado para seguir participando y esforzándose en cada ocasión que resulte pertinente. Su comportamiento, por tanto, confirmará la expectativa, o bien sorprenderá al docente con una respuesta acertada que no se esperaba. Lo mismo ocurre con la evaluación de comportamientos socio-escolares e interaccionales a los que hemos dedicado el estudio de la segunda colección de secuencias en el capítulo 7.

Las normas sociales, escolares e interaccionales, sin embargo, no son universales. No encontramos las mismas pautas comunicativas y de relación socio-escolar a lo largo y ancho de toda la escala social, ni tampoco entre grupos de distintas ubicaciones geográficas o procedencias culturales. Sin embargo, los



estudiantes son evaluados en base a la adquisición y cumplimiento de dichas normas y criterios, es decir, si han adquirido las competencias escolares e interaccionales que dichas normas encierran. Las normas interaccionales y escolares que habían adquirido previamente pueden, en ese momento del proceso, bien ser desechadas por los propios estudiantes, lo que resulta en la normalización buscada, en la homogeneización y en la asimilación a la sociedad conformada por los criterios de algunos (elites); bien pueden ser reivindicadas. Pero esta reivindicación de comportarse de manera diferente es conceptualizada día a día como trasgresión, como resistencia a la norma impuesta; y a los estudiantes que la reivindican se les categoriza como trasgresores e incompetentes, incapaces de adquirir unas habilidades sociales que nadie ha negociado con ellos y en cuyo proceso de conformación no han participado.

No obstante, cuando los profesores proceden todos o en su gran mayoría de un mismo entorno educativo y socio-histórico de socialización; cuando maestros y profesores no reciben una formación que les enfrente con la arbitrariedad y ocasionalidad de sus propios esquemas etnocéntricos del funcionamiento de la sociedad, para abrirles a otras maneras, a otros órdenes y para guiarles en el aprendizaje de maneras y órdenes diferentes; no se pueden esperar prácticas pedagógicas realmente alternativas y críticas que cuestionen el sistema en el que se insertan o sus propias formas de actuar y de ser dentro de clase.

Si los docentes tuvieran acceso a una formación que les sensibilice con prácticas educativas e interaccionales en distintas clases sociales, en diferentes grupos culturales o incluso entre géneros; o si se permitiese el acceso a estos puestos de trabajo a personas formadas y capacitadas en otros lugares del mundo, con otros criterios de base –que podrían llegar a ser referentes socioculturales para miembros pertenecientes a su mismo origen sociocultural, podrían empezar una línea de trabajo problematizadora (Freire 1970), una línea de actuación flexible con el dinamismo del entorno y de los participantes, que se adecuara a las realidades con mayor agilidad y

que buscase y repensase constantemente el para qué, las finalidades y objetivos de la educación.

Esta perspectiva crítica y dinámica conllevaría, primero, un cuestionamiento de las normas, del orden social y de las formas de relación que se aplican o reproducen en el aula y en el centro educativo. Segundo, la problematización de lo dado por su puesto, de lo naturalizado, nos guiaría hacia la flexibilidad y la búsqueda de consenso entre los participantes del hecho educativo. Tercero, los estudiantes dejarían de considerarse entes pasivos y receptores de contenidos y normas, y se convertirían en participantes activos en su propia vivencia de la escolaridad. Cuarto, los contenidos y normas se generarían a lo largo de un proceso interaccional inicial en el que se podrían negociar y consensuar, por un lado, las normas básicas para la convivencia de la comunidad de práctica que va a trabajar allí durante todo un curso lectivo y, por otro, las habilidades y contenidos que motivan a los estudiantes y que los profesores y padres creen convenientes y necesarios para la vida por su experiencia.

### *El alumno ideal y el guardián de la puerta*

El efecto de “guardián de la puerta” o *gatekeeping* del profesorado con respecto al control del acceso de los estudiantes a recursos materiales y simbólicos (estudios superiores) queda, de este modo, manifiesto en la triangulación de los datos. El profesor tiene las llaves de acceso; pero, por lo que hemos visto en la práctica interaccional y educativa, también tiene una serie de expectativas sobre lo que debería ser un buen alumno y lo muestra a través de su manera de regular y, sobre todo, de evaluar los incumplimientos de las normas o las formas de participación inapropiadas. Los estudiantes de 2ºB no son de partida buenos alumnos, puesto que han sido agrupados por bajo rendimiento a través de una práctica institucional compensatoria.

Por medio del estudio interaccional en el aula, hemos observado (en especial en los capítulos 6. y 7.), cómo los profesores, como responsables institucionales, es decir, en su práctica educativa (1) regulan el inicio y el fin de la actividad escolar o de

la práctica educativa, por medio de la práctica interaccional que despliegan; (2) regulan las formas y usos de la lengua dentro de la actividad de clase; (3) regulan la alternancia de los turnos de palabra, es decir, la comunicación en el aula, y (4) regulan los comportamientos escolares.

También hemos constatado cómo esta forma de regulación, además, emerge prácticamente en todo momento con una doble función: regular y evaluar. La evaluación de un uso lingüístico inapropiado, de una pauta comunicativa inadecuada o del incumplimiento o trasgresión de una norma de comportamiento interaccional o escolar es el pretexto en el que emergen las normas encontradas dentro de la actividad de clase. Por medio de esta actividad educativa, se conceptualiza a los estudiantes como buenos o malos y, de este modo, surgen en el marco de la clase categorías relacionadas con la competencia o incompetencia del uso lingüístico, de las pautas comunicativas y de las normas de comportamiento escolar.

Si un estudiante participa en el momento y forma en los que el profesor piensa que ha de participar, si lo hace correctamente, si cumple una serie de normas interaccionales y escolares (como traer el material, identificarse en los trabajos, justificar las faltas, levantar la mano, etc.) y se comporta de forma respetuosa a estas, entonces será un buen estudiante. Si no, será un estudiante incompetente o trasgresor (hemos estudiado varios casos concretos). Estas representaciones y procesos de categorización generan entre los profesores una serie de expectativas sobre la actividad en el aula y el comportamiento de los estudiantes.

La tutora de 2ºB parece tener muy clara la relación entre expectativas, formas de valorar el trabajo en el aula y resultados de la actividad escolar de los estudiantes, y así nos lo hace saber con la metáfora del espejo:

#### **Extracto de la entrevista 2d\_P271003E**

**Nora:** yo he comprobado en la práctica clarísimamente que sí-  
la teoría del espejo // si tú te crees que pueden hacer algo  
bueno / hacen algo bueno la mayor parte de veces // ahora si

(...) lo suyo no es votado porque no merece la pena / el siguiente sale en la misma línea // no hay manera de que ellos digan *yo puedo*

De este modo, los procesos de categorización dentro del aula van colocando a cada participante en su lugar dentro de un orden que tiene parte de preestablecido (por las expectativas de cómo se ha de comportar un miembro de esa comunidad de práctica allí) y parte de dinámico o transformador (por cómo cada interacción va conformando dicha realidad u orden). Así, la categorización sobre la que se construye la representación social del buen alumno (o alumno competente), frente al alumno trasgresor (o incompetente) se erige en la propia relación y en la construcción interaccional de las normas.

Pareciera que, ya sea a través de la amenaza o a través de la insistencia, los profesores quisieran crear una conciencia de auto-responsabilidad entre estos estudiantes que no se ajustan a sus expectativas, a través de la reiteración de las normas. Se insiste, se reitera una norma, se castiga su incumplimiento, pero en ningún caso se lleva a cabo una reflexión o un cuestionamiento de la norma que se incumple tan a menudo. Podríamos decir que estamos ante un:

modelo de dominación simbólica basado en disposiciones inconscientes que son inculcadas mediante la participación en interacciones rutinarias más que por medio de procesos cognitivos asociados a un sujeto racional.

Duranti 2000:32

Es decir, con el concepto de dominación simbólica (Bourdieu 1982) volvemos a retomar la noción de hegemonía como principio de organización que rige en la sociedad, que se infiltra en ella a través de un sistema de valores y creencias, cuyo papel principal es mantener y reproducir el *status quo*, las relaciones de poder existentes (Gramsci 1971). El profesor mantendrá, por medio de sus prácticas interaccionales, su autoridad y la asimetría en la relación profesor-estudiante. Entre esas prácticas interaccionales están la de regular y la de evaluar. Los criterios en los

que ambas funciones se basan son, sin duda, esenciales en el proceso educativo y en el camino de los estudiantes hacia el éxito o fracaso socio-escolar.

Cuando sabemos que las formas de regular y evaluar en el aula repercutirán en el éxito o fracaso académico de los estudiantes, observamos la importancia de su estudio; más aún conociendo de antemano que estos estudiantes son conceptualizados por el centro y por buena parte del profesorado como un grupo de bajo rendimiento.

### **8.III. La práctica institucional**

En el IES Planetas en particular, la diversidad con respecto al origen nacional, cultural o étnico del alumnado parecía considerarse, por una parte del profesorado del centro, como un rasgo diferencial más de entre todos los rasgos sociales que caracterizaban a los estudiantes. No obstante, podemos ahora constatar que el hecho de obviar o ignorar la presencia de la diversidad o de invisibilizarla en la escuela es una postura ideológica que subyace tanto a las políticas de compensación educativa, como a una concepción de educación que se reproduce en las prácticas de la institución, y es la concepción homogeneizadora o asimilacionista de la escuela.

Al tomar perspectiva de todo este proceso etnográfico, mientras buscábamos reconocer los comportamientos de los participantes a través de los usos interaccionales en un contexto de aula muy concreto, creímos observar que en este centro estábamos ante un intento de construcción de un *nosotros* a partir de los conceptos de integración, de valoración positiva de las diferencias y de pertenencia al instituto. La cuestión de la diferencia –en este caso una diferencia relacionada con lo evaluado por profesores, orientadores y psicopedagogos como falta de hábitos socio-escolares, mala comprensión de la lengua vehicular o de las operaciones matemáticas básicas y bajo rendimiento académico- parece, sin embargo, haber influido sobremanera en el hecho de que se reuniera en un mismo grupo a estudiantes con

distintas características o dificultades de comprensión o producción lingüística, lagunas en contenidos matemáticos, problemas familiares o de autoestima, etc. Este hecho, por tanto, no manifiesta que la diferencia cultural se considera un rasgo más, ni que en el centro se genere un procedimiento de integración de los diferentes, sino más bien nos encontramos con un proceso de guetización o segregación por rasgos específicos.

En la evaluación del primer curso se consideró que estos estudiantes eran los que mayores dificultades de aprendizaje tenían. Como decimos, al pasar a 2º, se les introdujo en una misma clase donde las expectativas del centro y de los profesionales, mostradas a través de las valoraciones de algunos de los profesores, parecieron cuajar entre ellos: “somos la peor clase”, “soy el más conflictivo”, “no sé escribir”, “me cuesta trabajo leer”, “hablo mal”... lo cual se refleja de forma clara en las trayectorias que tanto dentro del instituto como fuera, en la sociedad, parece estar tomando sus vidas (ver extractos de entrevistas en el apartado 8.1.).

De los ocho estudiantes que estaban en Compensatoria (de los cuales, recordemos, seis eran de origen inmigrante), tres dejaron el instituto (y al menos uno de ellos la escolaridad); otros dos pasaron a 3º, pero para cursar un itinerario del programa de Diversificación; dos repitieron y siguieron asistiendo al programa de Compensatoria; y uno que pasó de curso con 7 asignaturas suspensas, ha accedido a 3º, donde cursa también Compensatoria. El estudiante que recibía apoyo a la Integración, como hemos dicho, sigue recibéndolo en el mismo curso, puesto que repitió 2º. Del resto del grupo que se suponía normalizado (aunque de bajo rendimiento), nos consta que dos estudiantes (Raquel y Leonard) empezaron a asistir a las clases de Compensatoria de Matemáticas. A pesar de este panorama que parece perpetuar a los estudiantes en estos programas compensatorios o similares, los estudiantes confirman que estos procedimientos les ayudaron a recuperar el nivel:

### Extracto de la entrevista 6d\_P220405E

**Raúl:** íbamos con ((Lina)) nosotros dos  
**Esther:** ah es verdad en matemáticas y en lengua teníais compensatoria vosotros dos  
**Raúl:** sí  
**Esther:** ¿por qué- por qué estabais en compensatoria? ¿lo sabéis?  
**Juan Miguel:** [porque teníamos un nivel más bajo]  
**Raúl:** [porquEEE porquEE] el año anterior / suspendimos lengua y matemáticas  
**Esther:** aah porque habíais suspendido el año anterior // teníais un nivel más bajo piensas ¿sí?&  
**Juan Miguel:** &sí&  
**Esther:** &¿que el resto de tus compañeros Juan Miguel qué piensas?  
**Juan Miguel:** creo que sí no sé  
**Esther:** crees que sí ¿y qué tal con ((Lina)) en clase de lengua en mate?  
**Juan Miguel:** bien  
**Raúl:** [bien]  
**Esther:** [¿bien?] ¿os gustaba cómo lo explicaaba?  
**Juan Miguel:** sí  
**Raúl:** sí  
**Esther:** ¿creéis que recuperasteis el nivel?  
**Juan Miguel:** sí  
**Raúl:** sii  
**Esther:** y este año estáis [estáis con]  
**Raúl:** [yo sí]  
**Esther:** ¿sí? estás de nuevo con ((Lina)) ¿y tú también Juan Miguel?  
**Juan Miguel:** yo no

Otras compañeras, aunque no sabían que ellas mismas estaban agrupadas en un curso por bajo rendimiento, tenían muy claro que, si ellas no estaban en Compensatoria, era porque podían aprobar las asignaturas si se lo proponían; lo cual conceptualiza a los estudiantes que sí asistían a clases de Compensatoria como “incompetentes”, también desde el discurso de sus propios compañeros sobre las prácticas institucionales:

### Extracto de la entrevista 6d\_P140405E

**Esther:** &vosotras no estabais en compensatoria ni en&  
**Teresa:** &no  
**Esther:** nada de eso / ni apoyo os- sabéis quiénes estaban en compensatoria de clase o no  
**Teresa:** [ni idea]  
**Esther:** [no os suena nada] y en integración apoyo o algo de eso tampoco  
**Beatrice:** [no sé]

**Teresa:** [no sé] no tengo ni idea  
**Esther:** no lo sabéis vosotras&  
**Teresa:** &no&  
**Esther:** &pero sabíais que había gente que en algunas clases [salía]=  
**Teresa:** [sii]  
**Esther:** =¿no?  
**Teresa:** sii / si eso lo sabíamos yy en nuestra clase / sí que salían pero noo no sé quién →  
**Esther:** no sabes exactamente quién →  
**Teresa:** no  
**Esther:** y vosotras no habéis tenido problemas dee de esto de meteros en algún grupo de apoyo porque estéis más bajillas en alguna clasee  
**Teresa:** no porque nosotras si suspendemos alguna es porque no hemos estudia'o pero sí que podemos  
**Esther:** podéis hacerlo  
**Teresa:** sí  
**Esther:** yy no habéis entrado en diversificación ni nada este año ¿no?  
**Teresa:** no / no  
**Beatrice:** no

La tutora de 2ºB durante el curso académico 2003/2004 sí conocía la estrategia de agrupación por rendimiento que se había llevado a cabo durante aquellos dos años académicos y no estaba de acuerdo con ella ya durante su funcionamiento, porque decía que segregaba y que no aportaba referencias positivas, lo cual podía derivar en comportamientos conflictivos:

#### Extracto de la entrevista 2d\_P271003E

**Nora:** &sin embargo en los grupos que tienen un nivel muy bajito todos evidentemente ese nivel es tan mínimo que no hay otras referencias positivas a la hora de tirar de ellas ¿no?  
**Esther:** ¿has notado algo comooo es queee ya vine en el curso que tú llevabas tu- como tutora del año pasado- el curso pasado aunque a finales y he venido en este y has notado como en estos grupos en los que digamos se está segregando por lo de procesos de comunicación ee ¿se incluyen más a los estudiantes de origen extranjero o no [o]=  
**Nora:** [sí]  
**Esther:** =no es así / hay una equivalencia o no? es que no sé[ee tú]=  
**Nora:** [sí ee]  
**Esther:** =que lo has vivido más [tiempo]  
**Nora:** [no] no se les segrega a priori&  
**Esther:** &no claro&  
**Nora:** &pero claro evidentemente es un efecto secundario de que tú segregues a los niños de procesos de comunicación que son los niños que tienen problemas de lenguaje generalmente cuando llegan sobre todo si tienen otra



lengua tienen problemas en el con el español entonces eso les hace aparentar que tienen retraso escolar pero realmente hasta que hacen un avance en el idioma en el que estudian pues tienen problemas eso está claro entonces evidentemente el año pasado me pasó el caso significativo cien por cien que demuestra esto es una niña rumana que tiene un nivel intelectual / especialmente alto / que tiene una capacidad para aprender idiomas todos los que les echés y asombrosa y que claro en las clases de matemáticas de inglés se aburría pero tremendamente ¿no? porque el nivel de la clase era bajo de rendimiento en general // y entonces esta niña el rendimiento general lo tenía súper bueno especialmente bueno yy ee claro ella enseguida mmm eeee pasó las fases de pre-primarias del español y y llegó acentuaba se expresaba y utilizaba más vocabulario que algunos niños cuyo cuya lengua materna era el español ¿entiendes? o sea que es que / se dan casos como ese ¿no? [esa niña ahí estaba frenada]

**Esther:** [y sin embargo se metían] en un curso en el que digamos el nivel eraa&

**Nora:** &no hubiera estado frenada si hubiera más niños como ella&

**Esther:**

&claro&

**Nora:**

&en la clase si ella no hubiera sido la excepción ¿no?

**Esther:** claro

**Nora:** porque si ella no es la excepción tú buscas actividades comodín donde se puedan integrar cada uno con su nivel pero en vez de eso se les daba un nivel mínimo de conocimientos al- en todas las asignaturas se iba a una programación de mínimos&

**Esther:** &claro&

**Nora:** &y ella hubiera podido seguir de máximos con lo cual [yo protesté]=

**Esther:** [de hecho ahora esta]

**Nora:** =todo el curso y además hice un informe de tres folios diciendo / cuál había sido la experiencia cuáles habían sido mis intentos / cuál había sido el resultado / y cuál era la conclusión // esa experiencia para mí es negativa [a pesar de eso]=

**Esther:** [y sin embargo se ha repetido]

**Nora:**

=se ha repetido ee intentando corregir algo&

**Esther:** &algo ahá&

**Nora:** &¿eh? eeee por ejemplo en este grupo hay algunos niños siete que son de taller de matemáticas pero no hay ningún niño de francés que son los que suelen tener ee buen nivel porque no tienen problemas y entonces se les desvía a francés en vez de a taller de matemáticas o a procesos de comunicación ¿sabes? y luego hay e una- un ingrediente más que es que generalmente bueno como dice el refrán cuando el diablo no tiene qué hacer con el rabo mata moscas los grupos de procesos de comunicación como efecto secundario eee tienen un número importante de niños conflictivos porque son niños con problemas de aprendizaje que han aprendido a o estar pasivos o estar liando en clase / como alternativa a no entender&

**Esther:** &(claro)°&

**Nora:** &entonces esto es ee muy negativo ¿no? vamos yo creo que no tiene que ir por ahí

sino todo lo contrario la pedagogía de la inclusión sería la que habría que practicar no de la exclusión o de la segregación ¿no?

Es la hora de evaluar esta agrupación estratégica en vista de sus resultados. En el IES Planetas nos dicen que las normas son las mismas para todos; pero este particular grupo de estudiantes no parece seguirlas de forma adecuada dadas las múltiples digresiones encontradas en el corpus por la falta de cumplimiento de las normas o la contestación. Es precisamente por este hecho por el que se generan de forma explícita las normas y se evalúa de determinada manera la disciplina y conducta en clase. ¿Se han transmitido las bajas expectativas que los profesores tienen en este grupo de estudiantes en la forma de explicitar estas normas y de evaluarlas? Este agrupamiento por rendimiento, ¿ha provocado en los estudiantes la desmotivación y el desencanto por los estudios superiores y por el aprendizaje en general? ¿Hacia dónde llevan este tipo de procedimientos que no parecen tan excepcionales? En todo caso, si el fin es la integración académica, esta no parece haber dado sus frutos, vistas sus consecuencias. De hecho, el procedimiento de agrupación por rendimiento que se había llevado a cabo a lo largo de dos cursos, fue desechado por el propio centro al año siguiente, cuando hicimos las últimas entrevistas a los sujetos de nuestro estudio:

#### **Extracto de la entrevista 1a\_P120405E**

**Esther:** ya no lo habéis vuelto a hacer lo de los grupos homogéneos [(( ))]

**Nora:** [ee- no] lo hemos vuelto a hacer&

**Rachel:** &no&

**Nora:** &no // eee yo ya sabes mi opinión yy y como / ee lo tengo absolutamente clarooo que- quee que son contraproducentes pero bueno hay- hay gente que no que no lo ve así ¿no? pero de hecho este año salió que no se hacía y no se está haciendo ¿no?

**Esther:** (( ))

**Nora:** yy bueno / en los grupos que yo trabajo ee- yo trabajo más a gusto así ¿no?

**Esther:** [claro]

**Rachel:** [sí no mm // sí]

**Nora:** la dinámica de grupo que tú puedes hacer / si quieres hacerla / tienes más posibilidad [((tú tienes comodines en positivo))

Tras el análisis etnográfico-interaccional y la triangulación de datos hemos alcanzado indicios suficientes que muestran que las medidas compensatorias y agrupaciones estratégicas aquí descritas están basadas en una concepción de la educación que, por medio de procedimientos segregadores iniciales, intenta impulsar y favorecer la homogeneización cultural y el asimilacionismo, con la intención de garantizar, tras el periodo de escolarización, la igualdad de oportunidades en el acceso al mundo laboral y, así, el éxito académico y social. Estos indicios, se unen a los encontrados en la investigación más amplia por otros miembros del equipo y a los trabajos realizados por otros estudiosos en el ámbito de la educación (por ejemplo, Martín Rojo *et al.* 2003 o Terrén 2004).

Esta ideología compensatoria, no obstante, no tiene en cuenta que sólo un grupo de “buenos estudiantes”, es decir, aquellos que poseen las características socio-económicas y culturales que el sistema educativo requiere y a las que está acostumbrado, tendrán éxito en su escolarización y sociabilidad, porque las condiciones de partida no son ni serán las mismas. Esta idea se ve, a menudo, reflejada en las expectativas que el profesorado tiene de sus estudiantes, además de observarlas en las prácticas interaccionales y educativas cotidianas, y en otras prácticas institucionales, como la llamada “deserción escolar”, las agrupaciones por rendimiento, las clases de Compensatoria, Integración o Diversificación o las derivaciones a programas de Garantía Social de estudiantes que no poseen esas características o no han llegado a adquirirlas en el transcurso de su educación formal obligatoria.

Una noción de educación que reconozca y valore la diversidad cultural y que potencie las cualidades particulares de cada estudiante no sólo no está reñida con el garante democrático de la igualdad de oportunidades, sino que además respeta la diferencia (individual y grupal) y aporta a la diversidad cultural un valor crucial en la construcción de la sociedad, en lugar de tratar de eliminarla o desvalorizarla desde la institución escolar (Corson 1998, Cummins 1996 y 2000).

#### **8.IV. La práctica investigadora**

La conjunción de perspectivas teórico-metodológicas sobre el mismo objeto de estudio ha resultado positiva porque nos ha permitido establecer la relación entre las tres dimensiones de la comunicación intercultural de las que hablábamos en el capítulo 5: la interaccional, la psico-social y la social. Hemos podido engranar en este último capítulo, y a través de la práctica investigadora, la construcción interaccional de las normas de comportamiento y su evaluación dentro del aula, las formas de conceptualizar y los procesos de categorización que alrededor de esta norma se producen y las trayectorias socio-académicas que han tomado los estudiantes objeto de este estudio. Con ello, se ha desarrollado un marco conceptual y metodológico que nos ha permitido comprender cómo prácticas interaccionales, educativas e institucionales están íntimamente relacionadas e imbricadas y cómo unas tienen efectos sobre las otras.

Tras este estudio que ha tratado de imbricar perspectivas sociolingüísticas, etnográficas, de análisis interaccional y de contextualización e inferencia conversacional para lograr beneficiarnos de su complementariedad y obtener un enfoque más completo del mismo fenómeno, hemos llegado a la conclusión de que en las prácticas sociales estudiadas hay conflicto. Y podemos descubrir el conflicto en distintas fases del mismo fenómeno:

- 1) sigue habiendo abandono del sistema educativo tras un intento de universalización de la educación que no parece haber tenido éxito, y nos preguntamos por qué;
- 2) incluso tras un procedimiento educativo compensador que trata de insertar en los cursos “normales” a los estudiantes “diferentes”, muy pocos hijos de familias inmigrantes y de familias con nivel económico bajo llegan a realizar estudios

superiores y a tener acceso a recursos materiales y simbólicos que les permitan una mayor movilidad social;

3) la diversidad cultural –sea de procedencia interna o externa a nuestra fronteras geopolíticas- sigue sin tener una consideración apropiada en una institución homogeneizadora, que aún hoy mantiene determinadas expectativas sobre lo que es un buen estudiante que se ha de comportar homogéneamente para ser valorado de forma positiva por el docente y por el sistema;

4) el profesorado, en general, no pone en cuestión ni los contenidos programáticos o curriculares –que dejaron de ajustarse a la realidad de sus estudiantes hace tiempo y, así, de ser motivadores-, ni sus propias prácticas pedagógicas y comunicativas, que a menudo fomentan dicha desmotivación e incluso llegan a excluir, como hemos observado;

5) se sigue “culpando a las víctimas” en un procedimiento didáctico que aún asume que el estudiante es una *tabula rasa* sobre la que hay que inculcar conocimientos y saberes (concepción bancaria de la educación, según Freire, 1970), y no un ser social que es precisamente en un proceso de interacción en el que genera y desarrolla sus conocimientos previos y paralelos del mundo y de la vida.

Si un estudiante es tratado como un ente pasivo, que ha de llegar a absorber un número determinado de conocimientos y normas para ser competente en la sociedad en la que vive; si los conocimientos y normas que se le intentan inculcar no tienen una relación directa con el mundo en el que viven su día a día y ellos mismos no tienen la capacidad de participar en dichos conocimientos y normas ni de renegociarlas; si la creatividad que su *ser diferente* podría aportar se ve inhibida y coartada en la clase y en el sistema educativo; si se le construye como deficitario, trasgresor e incompetente desde el momento en que se le incluye en un grupo o procedimiento que es considerado de bajo rendimiento o de necesidades de compensación educativa por medio de unas prácticas institucionales asimilacionistas o compensatorias... lo lógico parece el abandono de los estudios, no por decisión propia,

sino por sugerencias evidentes de que no encajan y por la falta de referencias que les resulten familiares y motivadoras en el sistema en el que se han visto insertos.

No obstante, no es la crítica destructiva y demagógica la finalidad de este estudio. Como un discurso más que se enmarca en este proceso de conocimiento y búsqueda de significado de una realidad determinada, este trabajo no tendría ningún sentido si no pudiese devolver los resultados y aportar ciertos conocimientos y propuestas a la sociedad y, principalmente, a los profesionales que han contribuido a la recogida de datos y a este proceso etnográfico. Por ello, hemos realizado a través de esta práctica textual, por un lado, la evaluación de unos procedimientos educativos compensadores, con el fin de ofrecer propuestas de mejora y cambio.

Proponemos una nueva conceptualización de la educación que se enriquezca con las perspectivas crítica e intercultural (Corson 1998, Cummins 2000, Guilherme 2002) y que eduque en la responsabilidad haciendo que los estudiantes sean participantes activos de su propia educación y socialización. Una educación en la que la iniciación y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural tanto de estudiantes como de profesores sea prioritaria (Byram & Fleming 2002).

Por otro lado, proponemos la conformación de comisiones de expertos que, desde fuera, pero en constante relación con los participantes de la comunidad educativa, desarrollen mecanismos y técnicas de carácter analítico y evaluador –como el que acabamos de realizar-, para obtener de cada medida implantada un análisis pormenorizado de la práctica y de la consecución de objetivos a corto, medio y largo plazo, de forma que la administración recibiese periódicamente una evaluación crítica de las medidas y políticas que instaure y pueda, si es el caso, mejorarla o modificarla para que todos salgamos beneficiados.

Por último, el estudio y la evaluación de las estrategias comunicativas empleadas por algunos profesores en el aula, nos podría permitir ofrecer propuestas de formación docente que se basen en la concienciación de las propias formas comunicativas y prácticas pedagógicas, como sus maneras de regular y evaluar a los

estudiantes y la reflexividad y problematización de los criterios en que estas se basan. Ya hay muchos proyectos innovadores puestos en marcha que emplean estrategias propias de la pedagogía crítica, a nivel interaccional, como el empoderamiento; pedagógico, como el trabajo en grupos heterogéneos; e institucional, permitiendo en distintos grados que la configuración programática se realice por todos los miembros de la comunidad de práctica en base a sus necesidades e inquietudes (Freire 2000, Cummins 1996, Corson 1998, Jordán Sierra *et al.* 2004).

Con el conocimiento por parte de los docentes de estas prácticas, a lo largo de su propia formación universitaria y de los programas de formación continua, podrían configurar y desarrollar técnicas y prácticas alternativas que se adapten a cada grupo o comunidad de práctica concreta y que demuestran que realmente se puede llevar a cabo una construcción de la enseñanza que sea dialógica, integradora y a favor de la diversidad. El diseño, la puesta en marcha, el seguimiento y la evaluación crítico-constructiva de estas medidas y prácticas alternativas propuestas serían posibles líneas de investigación que quedan abiertas como sugerencias de futuros desarrollos.

## Bibliografía

Agar, Michael. 1980. *The Professional Stranger: an informal introduction to ethnography*. New York: Academic Press.

Alcalá Recuerda, Esther. 2002. “¿Cómo normalizar y respetar las diferencias? Estudio del discurso legislativo en Educación Compensatoria”, Tesina dirigida por la Prof. Luisa Martín Rojo y presentada en el Departamento de Lingüística de la UAM.

Alcalá Recuerda, Esther. 2006. “Aprendiendo a comportarse” En *Actas del VII Congreso de Lingüística General*, Barcelona

Alcalá Recuerda, Esther. (en prensa-a). “Conflictos escolares y mediación intercultural”. *Spanish in Context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Alcalá Recuerda, Esther. (en prensa-b). Aprendiendo a comportarse: normas y evaluación escolar. En L. Martín Rojo y L. Mijares: *Voces del aula. Aprendiendo juntos en la diversidad*. Barcelona: Gedisa, pp. 36-66.

Arias Valencia, María Mercedes. 2000. “La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones”. En *Investigación y Educación en Enfermería*. Medellín, XVIII (1). También localizable en: <http://www.scielo.cl/pdf/cienf/v11n1/art03.pdf>



Auer, Peter. 1995. Context and Contextualization. En J. Verschueren, J.-O. Östman & J. Blommaert (eds.), *Handbook of Pragmatics. Manual*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publ.Co. pp. 1-19.

Bateson, Gregory. 1972. *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books.

Blommaert, Jan; Collins, James; Heller, Monica; Rampton, Ben; Slembrouk, Stef & Verschueren, Jef. 2001. "Discourse and Critique: Part One". En *Critique of Anthropology*, vol. 21(1), London: SAGE Pub., pp. 5-12.

Bourdieu, Pièrre. 1982. Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques. Paris: Fayard.

Byram, Michael & Fleming, Michael (eds.). 1998. *Language Learning in Intercultural Perspectiva. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press (Cambridge Language Teaching Library).

Carbonell i Paris, Francesc: *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: MEC, 1995.

Carspecken, Phil Francis. 1996. *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical guide*. New York: Routledge.

Corson, David. 1998. *Changing Education for Diversity*. Buckingham / Bristol: Open University Press

Cummins, Jim. 1996. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: C.A.B.E.

Cummins, Jim. 2000. *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Toronto: Multilingual Matters.

Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (eds.). 2000. *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Pub., 2nd edition.

Duranti, Alessandro. 2000. *Antropología Lingüística*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fairclough, Norman. 1992. *Discourse and social change*. Oxford: Polito Press.

Franzé Mudanó, Adela (ed.) y Mijares Molina, Laura (col.). 1999. Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española. Madrid: Ediciones de Oriente y del Mediterráneo (TEIM).

Freire, Paulo. 2000. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI (53ª edición)

Fitch, Kristine L. & Philipsen, Gerry. 1995. Ethnography of Speaking. En J. Verschueren, J.-O. Östman & J. Blommaert (eds.): *Handbook of Pragmatics. Manual*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publ.Co, pp. 263-269.

Garfinkel, Harold. 1972. Remarks on Ethnomethodology. En J. Gumperz & D. Hymes (eds.): *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston, pp. 301-324.

Giddens, Anthony. 1984. *The constitution of society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.

Giddens, Anthony. 1995. *Sociología*. Madrid: Alianza. (2ª edición revisada y ampliada).

Giménez, Carlos (coord.). 2002. El Servicio de Mediación Social Intercultural SEMSI 1997-2000. Madrid: Área de Servicios Sociales del Ayto. de Madrid/UAM.

Goffman, Erving. 1971. *Relations in Public: Microstudies of the Public Order*. New York: Harper & Row.

Goffman, Erving. 1974. *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. New York: Harper & Row.

Goffman, Erving. 1979. "Footing". *Semiotica* 25 (1-2), pp. 1-29.

Gómez Lara, Juan (ed.) y Colectivo Amani. 2004. *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales. Concienciación, negociación, confrontación*. Madrid: MEC/Catarata (Cuadernos de Educación Intercultural).

Goldstein, Tara. 2003. "Contemporary Bilingual Life at a Canadian High School: Choices, Risks, Tensions and dilemmas". En: *Sociology of Education* Vol. 76 (July), pp. 247-264.

Goodwin, Charles. & Duranti, Alessandro. 1992. Rethinking context: an introduction. En A. Duranti y C. Goodwin (eds.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 1-42.

Goodwin, Marjorie H. 1993. Tactical uses of stories: participation frameworks within boys' and girls' disputes. En: D. Tannen (ed.), *Gender and conversational interaction*. New York: Oxford University Press.

Gramsci, Antonio. 1971. *Selections from the Prison Notebooks*. London: Lawrence and Wishart.  
(citado en <http://www.infed.org/thinkers/et-gram.htm#references>)

Guilherme, Manuela. 2002. *Critical Citizens for an Intercultural World. Foreign Language Education as Cultural Politics*. Toronto: Multilingual Matters.

Gumperz, John J. 1972. Introduction. En J. Gumperz & D. Hymes (eds.): *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston, pp. 1-25.

Gumperz, John J. & Cook-Gumperz, Jenny. 1986. Introduction: language and the communication of social identity. En J. Cook-Gumperz (ed.): *The social construction of literacy*. London/New York: Cambridge University Press, pp. 1-21.

Gumperz, John. 1986. Interactional sociolinguistics in the study of schooling. En J. Cook-Gumperz (ed.), *The social construction of literacy*. London/New York: Cambridge University Press.

Gumperz, John. 1992. Contextualization revisited. En: P. Auer & A. DI Luzio (eds.), *The Contextualization of Language*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 39-53.

Gumperz, John. 1999. On interactional sociolinguistics method. En: C. Roberts & S. Sarangi (eds.), *Talk, Work and Institutional Order. Discourse in Medical, Mediation and Management Settings*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 453-471.

Gumperz, John J. & Hymes, Dell (eds.). 1972. *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Heller, Monica. 1996. "L'école et la construction de la norme en milieu bilingue". *Acquisition et interaction en langue étrangère* (Aile).

Heller, Monica. 1998. "La norme et la reproduction sociale au Canada français". En D. Marley & C. Saunders: *Identités et politiques linguistique en France et dans le monde francophone*. Londres: AFLS/CILT, pp.161-176.

Heller, Monica. 1999. *Linguistic Minorities and Modernity. A Sociolinguistic Ethnography*. London:Longman.

Heller, Monica. 2001. "Undoing the macro/micro dichotomy: Ideology and categorisation in a linguistic minority school". En C. Candlin, N. Coupland & S. Sarangi: *Sociolinguistics and Social Theory*. Londres: Longman, pp.212-234.

Heller, Monica. 2004. "Pratiques et structuration à l'école en milieu multilingue". *Sociolinguistica* 18, pp. 1-13.

Heller, Monica. (en prensa). "Doing ethnography". En M. Moyer & Li Wei (eds.): *Blackwell Guide to Research Methods on Bilingualism*. Oxford: Blackwell.

Heller, Monica. (en prensa). *A Critical Ethnographic Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Heller, Monica & Martin-Jones, Marilyn (eds.). 2001. *Voices of authority: education and linguistic difference*. Westport, Conn.: Ablex.

Hester, Stephen & Eglin, Peter. 1997. Membership Categorization Analysis: An Introduction. En S. Hester & P Eglin (eds.): *Culture in Action. Studies in Membership Categorization Analysis*. Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis N° 4. Washington D.C.: Internacional Institute for Ethnomethodology and Conversation Analysis & University Press of America, pp. 1-23.

Hymes, Dell. 1962. The ethnography of speaking. En Th. Gladwin y W.C. Sturtevant (eds.), *Anthropology and Human Behavior*. Washington, DC: Anthropological Society of Washington, p. 13-53.

Hymes, Dell. 1972. Models of the Interaction of Language and Social Life. En J. Gumperz & D. Hymes (eds.): *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston, pp. 35-71.

Jordán Sierra, José Antonio *et al.* 2004. *La formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: MEC/Catarata (Cuadernos de Educación Intercultural).

Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 1990. *Les interactions verbales*. Tome I. Paris: Armand Colin.

Kincheloe, Joe L. & McLaren, Peter. 2000. Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Pub., p. 279-313 (2nd edition)

König. 2002. Frame Analysis: A Primer. En:

[http://www.lboro.ac.uk/research/mmethods/resources/links/frames\\_primer.html](http://www.lboro.ac.uk/research/mmethods/resources/links/frames_primer.html)

- Labrie, Norman & Lamoureux, Sylvie A. (dirs.). 2003. *L'Éducation de langue français en Ontario: enjeux et processus sociaux*. Ottawa: Éditions Prise de parole.
- Malgesini, Graciela y Giménez, Carlos. 2000. *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Los libros de la Catarata, 108.
- Malinowski, Bronislaw. 1923. The problem of meaning in primitive languages. En C.K. Orden & I.A. Richards (eds.), *The Meaning of Meaning*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Martín Rojo, Luisa y Van Dijk, Teun. 1998. "‘Había un problema y se ha solucionado’ La legitimación de la expulsión de inmigrantes ‘ilegales’ en el discurso parlamentario español", en L. Martín Rojo y R. Whittaker (eds.), *Poder-Decir o el poder de los discursos*, Madrid: Arrecife, pp. 169-234.
- Martín Rojo, Luisa. 2000. "Enfrentamiento y consenso en los debates parlamentarios sobre la política de inmigración en España", *Oralia*, vol. 3, págs. 113-148.
- Martín Rojo, Luisa. 2003a. "Principales dimensiones de la comunicación intercultural", En *Educación y Futuro*, vol 8, Madrid: Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación, pp. 159-170.
- Martín Rojo, Luisa. 2003b. Escuela y diversidad lingüística y cultural. En L. Martín Rojo *et al.*: *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: MEC/CIDE, nº154, pp. 17-68.
- Martín Rojo, Luisa. 2006. "La etnografía escolar: de los principios teóricos a su aplicación". En *Actas del VII Congreso de Lingüística General*, Barcelona.
- Martín Rojo, Luisa. (en prensa-a). Las ideologías ante las nuevas migraciones en el mundo educativo. En E. Boix y X. Vila (eds.), Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Martín Rojo, Luisa. (en prensa-b). Viaje a nuestras aulas. En L. Martín Rojo y L. Mijares (dirs.), *Voces del aula. Aprendiendo juntos en la diversidad*. Barcelona: Gedisa, pp. 7-34.

Martín Rojo, Luisa *et al.*. 2003. *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: MEC/CIDE, nº154

Martín Rojo, Luisa & Pérez Milans, Miguel. 2005. Análisis socio-pragmático de la comunicación intercultural en las prácticas educativas: hacia la integración en el aula. En *Actas del Congreso Internacional de Análisis del Discurso Oral*, Almería.

Mason, Jennifer. 2001. *Qualitative Researching*. London: SAGE (reprinted)

McAndrew, Marie. 2001. *Immigration et diversité à l'école: le cas québécoise dans une perspective comparative*. Montreal: Presses de l'Université de Montreal (prix Donner, 2001).

Mijares, Laura. (en prensa). Aprendiendo la lengua de nuestros alumnos. En L. Martín Rojo y L. Mijares: *Voces del aula. Aprendiendo juntos en la diversidad*. Barcelona: Gedisa, pp. 96-114.

Mondada, Lorenza. 2001a. "Pour une linguistique interactionnelle". En *Marges Linguistiques*, 1 (<https://www.marges-linguistiques.com>).

Mondada, Lorenza. 2001b. "Por una lingüística interaccional". *Discurso y Sociedad*, vol. 3(3), Barcelona: Gedisa, pp.61-89

Mondada, Lorenza. 2002. "La ville n'est pas peuplée d'êtres anonymes: Processus de catégorisation et espace urbain". En *Marges Linguistiques*, 3 (<https://www.marges-linguistiques.com>).



Mondada, Lorenza. 2004. "L'ordre interactionnel et l'ordre institutionnel comme des accomplissements pratiques des membres dans le temps". *Médias & Culture*, 2, p. 1-22.

Mondada, Lorenza. 2005. *Chercheurs en interaction. Comment émergent les savoirs*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.

Nussbaum, Luci. 2006. "La transcripció com a pràctica social". En *Actas del VII Congreso de Lingüística General*, Barcelona.

Ochs, Elinor. 1979. Transcription as Theory. En E. Ochs & B.B. Schieffelin (eds.), *Developmental Pragmatics*. New York: Academia Press, pp. 43-72.

Patiño Santos, Adriana. (en prensa). Somos mayoría: extraños en las aulas. En L. Martín Rojo y L. Mijares: *Voces del aula. Aprendiendo juntos en la diversidad*. Barcelona: Gedisa, pp. 143-165.

Pérez Milans, Miguel. (en prensa). Las aulas de enlace: un islote de bienvenida. En L. Martín Rojo y L. Mijares: *Voces del aula. Aprendiendo juntos en la diversidad*. Barcelona: Gedisa, pp. 68-94.

Rasskin Gutman, Irina. (en prensa). Identidades en proceso de construcción: ¿Y tú cómo me ves? En L. Martín Rojo y L. Mijares: *Voces del aula. Aprendiendo juntos en la diversidad*. Barcelona: Gedisa, pp. 116-141.

Rosch, Eleanor. 1998. Categorization. En J. Verschueren, J.-O. Östman, J. Blommaert & Ch. Bulcaen (eds.): *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publ.Co.

Roulet, Eddy. 1992. On the structure of conversation as negotiation. En J. Searle *et al.*: (*On Searle on Conversation*). Amsterdam: John Benjamins Pub. Co., pp. 91-99.

Sacks, Harvey. 1972. An initial investigation of the usability of conversational materials for doing sociology. En D. Sunow (ed.): *Studies in social interaction*. New York: Free Press, pp. 31-74.

Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail. 1974. "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation". *Language*, 50, pp.696-735.

Saville-Troike, Muriel. 2003. *The Ethnography of Communication. An introduction*. Oxford: Blackwell Pub. (3rd edition).

Schegloff, Emanuel A. 1972. Sequencing in Conversational Openings. En J. Gumperz & D. Hymes (eds.): *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston, pp. 346-380.

Silverman, David. 2000. Analyzing talk and text. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln, eds., *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Pub. (2nd edition), p. 821-834.

Tedlock, Barbara. 2000. Ethnography and Ethnographic Representation. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Pub., p. 455-486 (2nd edition).

Telles Ribeiro, Branca & Hoyle, Susan M.. 2000. Frame analysis. En J. Verschueren, J.-O. Östman, J. Blommaert & Ch. Bulcaen (eds.): *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publ.Co., pp. 1-20.

Terrén Lalana, Eduardo. 2004. *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: Los libros de la Catarata.

Van Dijk, Teun A. 1998. *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa

Verschueren, Jef. 1999. *Understanding Pragmatics*. London: Arnold Pub.

Verschueren, Jef & Brisard, Frank. 2002. Adaptability. En: J. Verschueren; J-O. Östman; J. Blommaert & Ch. Bulcaen (eds.), *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publ.Co.

Verschueren, Jef; Östman, Jan-Ola; Blommaert, Jan & Bulcaen, Chris (eds.). 2002. *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publ.Co.

Watson, Rod. 1997. Some general reflections on 'Categorization' and 'Sequence' in the Analysis of Conversation. En S. Hester & P Eglin (eds.): *Culture in Action. Studies in Membership Categorization Analysis*. Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis Nº 4. Washington D.C.: Internacional Institute for Ethnomethodology and Conversation Analysis & University Press of America, pp. 49-75.

Williams, Glyn. 1992. *Sociolinguistics. A sociological critique*. London: Routledge.

Wodak, Ruth & Van Dijk, Teun A.: *Racism at the Top. Parliamentary Discourses on Ethnic Issues in Six European States*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, 2000.

Referencias de documentación legislativa:

Comisión Europea. Informe sobre la educación de los hijos de migrantes en la Unión Europea. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 1995.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). (BOE nº 238, 4 octubre 1990).

Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (publicada en el BOE, 23/12/2000)

Orden de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. (BOE nº 179, miércoles 28 julio 1999).

Orden 2316/1999, de 15 de octubre, del Consejero de Educación, por la que se regula el funcionamiento de las actuaciones de compensación educativa. (BOCM nº 253, lunes 25 octubre 1999).

Plan Regional de Compensación Educativa. Dirección General de Promoción Educativa, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2000.

Plan Regional para la Inmigración de la Comunidad de Madrid 2001-2003. Consejería de Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid, 2001.

Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. (BOE nº 62, Martes 12 marzo 1996).

Resolución Durhkop (de la UE). Resolución A3-03999/92 sobre la diversidad cultural y los problemas de la educación escolar de los hijos de los inmigrantes en la Comunidad Europea (DOCE, 21 enero 1993).

Resolución de 4 de septiembre de 2000, de la Dirección General de Promoción Educativa por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes sostenidos por fondos públicos en la Comunidad de Madrid. (BOCM nº 217, martes 12 septiembre 2000).

Documentación complementaria consultada:

*Estadísticas del centro*, IES Planetas, feb. 2004.

*Informe de la población extranjera empadronada en la Comunidad de Madrid, mayo de 2005*,

OFRIM, D.G. de Inmigración y Cooperación al Desarrollo, Consejería de Inmigración,

Comunidad de Madrid

*Memoria Anual*, IES Planetas, 2002/2003.

*Programación General Anual*, IES Planetas, 2003/2004.

*Proyecto Educativo de Centro*, IES Planetas, 1995.

## **Anexos**

### **Anexo I. Formulario de autorización**

### **Anexo II. Criterios de transcripción**

### **Anexo III. Muestra del corpus**

- A) Fichas de catalogación del corpus del IES Planetas
- B) Ejemplos de notas de campo:
  - 1. Planificación y horario
  - 2. Comentarios, datos interaccionales y anotaciones en la pizarra
  - 3. Croquis del aula y organización de la sesión
- C) Interacción de aula completa
- D) Material empleado en el aula: dossier del Camino de Santiago
- E) Actividades del dossier rellenas por los estudiantes
- F) Libro de texto complementario
- G) Fragmentos de entrevistas a estudiantes de 2ºB
- H) Fragmentos de entrevistas a profesoras de 2ºB

## **Anexos I. Formulario de autorización**

Autorización entregada a las familias antes de comenzar la grabación/filmación.

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

#### **Estimados padres, madres o tutores:**

Nos dirigimos a ustedes para informarles de que en el aula de 2º de Educación Secundaria o de Compensatoria a la que pertenece su hijo/a se llevarán a cabo, durante las próximas semanas, una serie de actividades en colaboración con una investigadora de la Universidad Autónoma de Madrid. Dichas actividades consistirán en tareas de aprendizaje cooperativo e intercultural. Estas actividades y otras del aula que dirijan sus profesores serán grabadas con grabadora de audio o con cámara de vídeo; por ello, el centro y la estudiante encargada, en representación del proyecto de investigación "Análisis Socio-Pragmático de la Comunicación Intercultural en las Prácticas Educativas: hacia la Integración en el Aula", les solicitan su autorización para la realización de dichas grabaciones, para lo cual sólo tendrán que rellenar y firmar el formulario que aparece a continuación.

Aprovechamos la ocasión para enviarles un cordial saludo.

#### **Firmado:**

---

Yo, \_\_\_\_\_, con DNI / NIE / Pasaporte nº:

\_\_\_\_\_ y como padre /madre o tutor /a de

\_\_\_\_\_, a petición de los responsables del proyecto de investigación "Análisis Socio-Pragmático de la Comunicación Intercultural en las Prácticas Educativas: hacia la Integración en el Aula", realizado por el "Programa de Investigación: Comunicación Intercultural, Diversidad Lingüística y Educación" de la Universidad Autónoma de Madrid, doy mi permiso y autorización para lo siguiente:

- Grabación de la voz y de la imagen de mi hijo /a o tutelado /a durante la clase
- Transcripción de la grabación
- Análisis de la transcripción, el sonido y la imagen
- Publicación y difusión de las transcripciones y de los resultados de dicho análisis

Mantengo el derecho de escuchar y ver la grabación y a denegar mi autorización por cualquier motivo que considere pertinente.

Los responsables garantizan el anonimato de cualquier persona o centro educativo mencionado en la grabación.

En Madrid, a \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 200\_

Firmado:

## Anexo II. Criterios de transcripción

Símbolos de notación empleados en las transcripciones y consensuados en el equipo de investigación del proyecto ASoPraCIPEIA:

- Negrita:** participante que interviene
- Cursiva:* lectura de algún material o texto escrito
- {Comentario}: comentario del transcriptor o del analista
- ((incomprensible)): porción de grabación incomprensible
- [solapamiento]: solapamiento entre dos intervenciones
- olvida'o: omisión de vocal o consonante
- ee: alargamiento vocálico
- ss: alargamiento consonántico
- : entonación en suspensión
- ↑: entonación ascendente
- ↓: entonación descendente
- ¿pregunta?: entonación de pregunta
- ¡exclamación!: entonación de exclamación
- MAYÚSCULAS: énfasis en la pronunciación, tono elevado de la voz
- (voz baja)<sup>o</sup>: tono bajo de la voz o susurro
- / : pausa breve
- // : pausa algo más larga, pero inferior a 1 segundo
- (n"): pausa de *n* segundos
- = : enunciación sin dejar pausa de una misma intervención
- &: enunciación sin dejar pausa y sin solaparse de dos intervenciones
- : reformulación
- (...): corte de una o varias líneas de la transcripción



### **Anexo III. Muestra del corpus**

- A) Fichas de catalogación del corpus del IES Planetas
- B) Ejemplos de notas de campo:
  - 1. Planificación y horario
  - 2. Comentarios, datos interaccionales y anotaciones en la pizarra
  - 3. Croquis del aula y organización de la sesión
- C) Interacción de aula completa
- D) Material empleado en el aula: dossier del Camino de Santiago
- E) Actividades del dossier rellenas por los estudiantes
- F) Libro de texto complementario
- G) Fragmentos de entrevistas a estudiantes de 2ºB
- H) Fragmentos de entrevistas a profesoras de 2ºB