

CONVIVENCIA EN LA SECUNDARIA: EL ABORDAJE DE LA DINÁMICA GRUPAL Y LA ATENCIÓN INDIVIDUAL EN MOMENTOS DE DESEQUILIBRIO EN EL AULA

TERESA EUGENIA BRITO MIRANDA
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

TEMÁTICA GENERAL: CONVIVENCIA, DISCIPLINA Y VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS

Resumen

Se presentan resultados de una investigación doctoral que destaca los momentos de desequilibrio en la dinámica compartida en el aula a partir de una determinada práctica docente en una escuela secundaria pública vespertina. La investigación se abordó desde una perspectiva interpretativa. A partir del interaccionismo de Goffman (1974) y el interaccionismo integrador en el aula de Vinatier y Altet, (2008) y las dimensiones del concepto “experiencia escolar” de Dubet y Martuccelli (1998) se analizó el núcleo de la convivencia en el aula constituido por interacciones. A partir de la observación directa, videograbaciones de una secuencia curricular completa y de entrevistas semiestructuradas se analizaron los momentos de ruptura de la dinámica compartida en el aula. La práctica docente observada es reconocida por generar una convivencia cercana, atenta y que logra aprendizajes. Constituye el marco de la convivencia en el aula analizada a través de los intercambios verbales que conforman las interacciones. Los resultados de la investigación que aquí se presentan muestran que los momentos de desequilibrio relacionados con el abordaje de la dinámica grupal frente a la atención individual de los alumnos advierten sobre el tratamiento de los diferentes ritmos, la construcción de aprendizajes y las necesidades y condiciones de los alumnos, desde la perspectiva de ambos actores en el aula, profesora y alumnos. Todo ello alude a necesidades de formación docente y apoyos externos, así como a necesidades concretas e individuales de los alumnos y del grupo. Al mismo tiempo se aprecian implicaciones sobre aprendizajes de convivencia importantes.

Palabras clave: convivencia escolar, secundaria, interacciones en el aula.

INTRODUCCIÓN

La convivencia en la escuela como fenómeno relacional y educativo ha sido poco explorada. Comparte línea de estudio con disciplina y violencia. En el último estado del conocimiento (Furlán y

Spitzer, 2013) se presentan avances sobre la definición del campo de la convivencia y estudios relacionados (Fierro y Tapia, 2013). Aparecen temáticas que no habían sido visualizadas: discapacidad y discriminación, violencia de género, bullying, cyberbullying, narco violencia, entre otras, pero aún hay pendientes y "... la convivencia es componente indispensable de la calidad educativa porque alude al tejido humano que construye y posibilita el aprendizaje" (Fierro, Carbajal y Martínez, 2010, p.22). De esto se deriva su importancia.

Se presentan algunos resultados de la tesis doctoral titulada "Convivencia en la secundaria: momentos de desequilibrio en el aula" (Brito, 2017). La ponencia se centra en los momentos relacionados con situaciones de ruptura de la dinámica compartida en el aula. En ellos se muestra la dificultad de la práctica docente observada para abordar la dinámica grupal frente a la atención individual referida a los distintos ritmos de trabajo, la construcción de aprendizajes y la atención a las necesidades educativas especiales, dificultades de aprendizaje y condiciones específicas de los alumnos.

El origen se encuentra en la observación de relaciones conflictivas en el aula de la escuela secundaria y la preocupación por los aprendizajes sobre convivencia que éstas generan. De esta manera se buscó comprender de qué manera se abordan los momentos de ruptura o desequilibrio en la dinámica compartida en el aula, cuáles son sus contenidos, a qué tipo de problemas de la docencia hacen referencia y qué implicaciones tienen para aprendizajes de convivencia.

El escenario de la investigación consideró una escuela secundaria general pública vespertina ubicada en un municipio conurbado a la ciudad de Puebla. Se observó un grupo de primero de secundaria reportado como problemático en cuestión de disciplina. La práctica docente observada fue la de una profesora reconocida por el equipo de compañeros como una práctica cercana a los alumnos y con logros académicos, ella es experimentada y también labora por la mañana en un preescolar público. La investigación se abocó al análisis de los momentos de desequilibrio o ruptura de la actividad compartida en el aula, desde un enfoque relacional.

El abordaje de la pregunta de investigación demandó una perspectiva teórico metodológica desde un paradigma interpretativo con un enfoque de análisis micro de corte interaccionista para dar cuenta de los intercambios verbales que conforman las interacciones que constituyen el núcleo de la convivencia.

DESARROLLO

Perspectiva teórico metodológica

El interaccionismo integrador de Vinatier y Altet (2008), fundamentado en el interaccionismo simbólico de Goffman (1974; 1993) aportó de manera sustantiva al análisis de lo que sucede en el aula en las relaciones “cara a cara”. Considera la práctica docente como una práctica profesional que requiere ser analizada para ser reconstruida constantemente al tiempo de generar conocimientos para la profesión de manera colegiada. Los sucesos del aula están conformados por interacciones en situación y contexto como una arena en la que hay intercambios entre distintos actores, maestro y alumnos y alumnos entre sí. Se consideran también elementos de la didáctica de la profesión desarrollada por Pastré y Vergnaud, (citados en Vinatier, 2013) que fundamentan el análisis de la práctica docente. Ésta es analizada por Vinatier (2013) a partir de un modelo que la presenta constituida de situaciones en tensión constante, existentes en paralelo alrededor de tres polos: el epistemológico, el pragmático o didáctico y el relacional. Estas tensiones mantienen un equilibrio frágil de la dinámica compartida en el aula (Fierro y Fortoul, 2016). A partir de este modelo, se consideró el análisis de los momentos en los que el equilibrio se rompe. Este enfoque considera las lógicas de los alumnos que se entrecruzan con las de la práctica docente, sin embargo, se buscó fortalecer el análisis tomando las dimensiones que conforman el concepto de experiencia escolar de Dubet y Martuccelli (1998): integración, estrategia y subjetivación.

Se observó una práctica docente específica con una orientación etnográfica que integró la observación directa y a través de la videograbación, entrevistas semiestructuradas y las notas de campo se pudo acceder a las interacciones en situación a partir de los intercambios verbales (Kerbrat-Orecchioni, citada por Vinatier, 2013) que constituyeron los momentos de desequilibrio.

Para la organización y análisis de la información se tomaron las estrategias de Huberman y Miles, (2000) y Mejía, (2011): reducción, codificación e interpretación. Se elaboraron distintos tipos de registros: ampliado, focalizado y analítico. Se trabajó la condensación (Remy y Voyé, 1980, citado por Martinic, 1992) en la enunciación de los momentos de desequilibrio registrados.

El contexto escolar y familiar que rodea a estas situaciones de desequilibrio fue indispensable en todo momento de análisis.

Resultados

En los intercambios verbales relacionados con objetos práctico-didácticos, el abordaje de las diferencias individuales genera desequilibrios cuando se tienen que manejar los tiempos: por ejemplo, cuando algunos alumnos terminan antes y distraen a otros con risas, palabras, bromas y otros recursos, mientras otros alumnos trabajan más despacio y la maestra comienza a apresurarlos.

Respecto de la atención a alumnos con problemas diversos que impactan el aprendizaje, en entrevista, la maestra hace muy evidente varias veces la necesidad de apoyo especial para alumnos con problemáticas especiales como el manejo de la depresión en los alumnos, problemas de audición y problemas de retraso (sic), entre otros. Manifiesta haber solicitado apoyo externo sin recibirlo a pesar de que tiene muchos alumnos con esta necesidad (EM2).

En esta práctica docente se ubicaron dos tipos de recursos empleados en el abordaje de los distintos ritmos de trabajo: presionar públicamente a los alumnos y poner límites con palabras para llamar su atención. Sin embargo, ambos recursos se emplean a través de exhibir a los alumnos frente al grupo.

El recurso de presionar públicamente a los alumnos que no terminan las tareas del aula en un determinado tiempo también se emplea con un alumno con problemas de aprendizaje, la profesora lo llama por su nombre con un tono de voz firme, que no emplea con los demás alumnos. En su perspectiva la maestra considera que a veces es necesario hablarles a los alumnos “fuerte” y “muy fuerte” (EM2), lo que aplica con este alumno de manera especial.

Utiliza el pronombre “nosotros” para darle el mensaje al alumno de que no sólo la maestra lo espera, sino también el grupo, lo cual es un mecanismo de presión, tratando de utilizar al grupo como aliado.

La preocupación de la maestra por la disciplina también genera el apresuramiento a los alumnos de manera pública, buscando evitar “tiempos muertos” que provocan desorden (EM1 R4). Así, el apresuramiento parece ir en detrimento de la atención a la diversidad de ritmos de trabajo de los alumnos; amenaza el rostro y territorio del alumno al exhibirlo frente al grupo y manifiesta la falta de cuidado en sus necesidades específicas. El apresuramiento es una estrategia para mantener el equilibrio frágil del trabajo colectivo, sin el cual se pierde el control de la disciplina, entendida aquí como condiciones para el aprendizaje: permanecer en sus lugares trabajando, el silencio necesario

para la concentración, la realización de los trabajos en un tiempo determinado. Esto advierte de un abordaje no incluyente de las diferencias (Sánchez-Santamaría y García, 2012).

El alumno con problemas de aprendizaje recibe un trato discriminatorio al ser expuesta su condición de manera constante y sin atención a la misma ni trabajo con el grupo. Esta práctica docente se manifiesta rebasada, al contrastarla con su preocupación mostrada en el discurso, considerando el contexto escolar que muestra escaso trabajo colegiado.

La respuesta de los alumnos ante el apresuramiento es obedecer el ritmo que pone la maestra y la reacción particular del alumno presionado es tratar de apresurarse a escribir, aunque aparentemente lo hace muy lento y luego abandona esta actividad. El acto de apresurar a un alumno con necesidades especiales o un rezago en el aprendizaje significativo amenaza el rostro del alumno en su imagen, lo cual se muestra en la mirada baja que denota vergüenza. La respuesta del alumno parece tener la intención de cuidar su rostro negativo, preservando su territorio en su espacio individual, haciendo como si escribiera, aunque no logre hacerlo. Se advierte que su problemática manifiesta en un ritmo más lento, su distracción y la no escritura, no es atendida. Solamente se exhibe públicamente lo que impacta aún más en su retraso en la actividad o el abandono de la misma, aunque el alumno aparenta hacerla como defensa de futuras amenazas a su rostro. Esta forma de abordaje, lo pone en desventaja ante los micro grupos, reforzando el impacto negativo en su propia imagen como alumno y como persona.

El mensaje de convivencia que deja esta manera de abordar las diferencias en los ritmos de trabajo es que no se valoran éstas, no se ven como oportunidad de aprendizaje (Fortoul y Fierro, 2011) sino más bien como una carga que obstaculiza el avance de los demás. Esto puede representar una amenaza al territorio de la profesora en cuanto a su autoridad pues el alumno no sigue sus indicaciones, generándole cierta ansiedad que la lleva a presionarlo públicamente. La práctica docente se advierte centrada en los tiempos de trabajo y parece dar poco margen al riesgo para equilibrar el abordaje de lo colectivo frente a lo individual.

Se emplea también como recurso la puesta de límites verbales a acciones de los alumnos: El uso de los pronombres personales de manera específica, el uso del “tú” para mostrar cercanía y familiaridad o el “usted” para marcar distancia y autoridad. También se emplea el tono imperativo con palabras como “necesito que...”, mostrando autoridad. En otro manejo del lenguaje se emplea su

nombre de pila, aludiendo al eje de familiaridad y cercanía, como valorización de su imagen, o emplea la palabra “joven” o “señorita” para mostrar distancia y autoridad.

A través del manejo del lenguaje implicando cercanía y familiaridad, se busca compensar el trato “duro” en el que exhibe al alumno amenazando su imagen y territorio.

La manera en la que se abordan estas situaciones, lastiman doblemente la subjetividad de los alumnos con condiciones distintas a la mayoría de los compañeros. Por otro lado, las consecuencias para los aprendizajes de convivencia aparecen frente al grupo como refuerzo de la rivalidad entre los alumnos, favoreciendo a los alumnos más fuertes, lo que impacta en la profundización de los desacuerdos y exclusiones entre los microgrupos en el aula y fuera de ella. De esta forma la puesta de límites verbales puede impactar de manera negativa en las formas de convivencia en el aula, a pesar de que su intención pueda presentarse como beneficiosa para el alumno.

La manera en la que los alumnos tratan de construir sus aprendizajes a través de sus exposiciones elaboradas como tarea en casa, así como las respuestas a las preguntas de la maestra son también situaciones que rompen el equilibrio de la dinámica grupal.

El análisis considera la forma en la que se gestionan las relaciones en la construcción de los aprendizajes. Implica el polo epistemológico de manera más enfática. La profesora en su discurso en entrevista se considera constructivista, mostrando elementos de un discurso profesional manifiesto en la práctica en el polo didáctico. Se percibe una planeación centrada en los alumnos fomentando en ellos mayor movimiento físico y actividad a partir de ciertas necesidades de estos.

“Que ellos construyan su propio conocimiento y que además el aprendizaje entre ellos se dé entre pares [...] entonces si ellos aprenden entre ellos, si ellos investigan, si ellos traen la información, si ellos la exponen, como que la asimilan mejor...” (EM1).

Los recursos empleados en estas situaciones fueron: dar indicaciones al alumno o grupo cuando están haciendo uso de la palabra, formular preguntas a los alumnos y repetir sus respuestas; así como solicitar a los compañeros que apoyen al alumno cuando éste no puede responder.

Se puede advertir que estos recursos siguen una lógica práctico-didáctica: tratar de involucrar al grupo en la participación del compañero, mantener la atención del grupo y corregir de manera inmediata al alumno o impulsarlo a que se exprese frente al grupo. Las indicaciones se refieren a que el alumno se dirija al grupo durante la exposición, al volumen de voz, así como a la claridad de dicción, que son condiciones y disposiciones para aprender tanto de manera individual grupal. En pocos casos

se refiere al contenido de la exposición. Estas indicaciones frecuentemente son interrupciones, que desde un punto de vista relacional amenazan el territorio de conversación del alumno provocando que no desarrolle su idea completa y lo lleva a desistir en su participación. En ocasiones el alumno reacciona guardando silencio o da una respuesta con titubeo como reacción ante la amenaza al territorio de conversación.

El papel del grupo también es importante. Cuando éste guarda silencio después de una corrección, se advierte que está a la expectativa de lo que le sucede al compañero que está siendo cuestionado, lo cual para el alumno representa una amenaza más a su imagen, además de la que representa la pregunta de la profesora. También ejerce una amenaza a su imagen a través de risas, gestos y señas. Estas formas de interacción enfatizan la dimensión estratégica de la experiencia escolar planteada por Dubet y Martuccelli (1998) en la que los alumnos actúan para sus propios fines, en este caso, no aburrirse aprovechando los sucesos escolares para pasarla bien (Saucedo, 2006).

Otro recurso es la repetición de lo que dice el alumno cuando éste dice que no sabe, lo que remarca frente al grupo el escaso dominio del tema. Se formulan preguntas que sugieren llevar al alumno a la comprensión de los contenidos. En varios casos cuando los alumnos exponen un tema solo repiten lo que está escrito en sus láminas, mostrando escasa comprensión del contenido curricular. En respuesta a ello la maestra formula preguntas imprecisas sobre el tema, sin favorecer la profundidad, quedándose en la exhibición de la condición del alumno. Algunos alumnos responden mostrando inseguridad, manifiesta en el tono de voz interrogativo buscando confirmación de la maestra. La intervención verbal de la profesora de manera general y repetitiva parece reflejar poco involucramiento y muestra en ambos la dificultad para involucrarse en el tema, particularmente al iniciar la clase después de varios días de receso.

La profesora repite las respuestas de los alumnos empleando distintos tonos, a veces para confirmar o para dejar abierta la búsqueda de otra respuesta. Se advierte también la manera en que se retroalimenta al alumno, de manera muy acotada, sin argumentos o explicaciones. En ocasiones se deja al alumno sin comentario sobre su respuesta. Esta profesora es experimentada. Muestra dominio del tema curricular, por lo que estas acciones advierten más bien del escaso tiempo dedicado al seguimiento de aprendizajes ante la preocupación de cubrir el programa o de proponer actividad constante para mantener el orden y el trabajo del grupo en detrimento de la atención de lo individual. Esta preocupación parece llevar a no cerrar las participaciones de los alumnos. Se advierte que

resuelve el dilema de atender el aprendizaje de un alumno o atender al resto del grupo optando por el segundo para mantener orden. En el discurso de las entrevistas a la profesora, se enfatiza su preocupación por la disciplina grupal. Se observa la tensión entre el polo didáctico pragmático y el epistémico, resolviendo en el primero.

El lenguaje amable empleado en la práctica docente aparece como motivador en la construcción de aprendizajes, el uso naturalizado de palabras de familiaridad como “hijo” “mi amor”, “no te preocupes” “con calma”, entre otras, acompañadas de un tono de voz suave y amable en donde es posible ver cómo la afectividad de la profesora y de los alumnos está entramada con el polo epistemológico. Este recurso fortalece la imagen del alumno dando confianza y muestra el cuidado y atención al alumno como persona, ante la reserva del mismo a participar frente al grupo. Este recurso de la profesora parece provenir de su práctica en preescolar en la que también se desempeña y en donde la afectividad está enfáticamente presente.

Sobre el abordaje de las necesidades educativas especiales (NEE) la profesora en sus entrevistas admite no tener tiempo ni herramientas para poder atender estos casos. Expresa la necesidad apoyos externos.

Se advierte que no existe una identificación entre los alumnos con condiciones distintas a la mayoría. Se observa rivalidad al demandar la atención de la profesora, mostrándose las acciones de estos alumnos como amenazas a su territorio de posesión. Los alumnos con estas condiciones enfrentan solos sus dificultades en el aula. Esta práctica parece no advertir esta necesidad de los alumnos y, por lo tanto, no se atienden sus problemas específicos a pesar de que los alumnos insisten varias veces en acercarse a la profesora de manera oral o mediante comportamientos que salen de lo usual. Aparentemente como consecuencia de ello, estas problemáticas individuales son poco visibles en el grupo. Los recursos empleados por la profesora en los momentos de desequilibrio son varios: no establece contacto visual con estos alumnos y utiliza palabras de cercanía y afecto que parecen compensar esta desatención. Así mismo, les formula preguntas superficiales que advierten del distanciamiento. En cambio, lleva a cabo acciones que muestran su prioridad preocupada por las condiciones de la clase y del manejo del tiempo frente a estas condiciones específicas de los alumnos. El que la profesora deje que los alumnos resuelvan solos, interviniendo poco, advierte de escasa empatía en su práctica que probablemente se refleje en las actitudes de los alumnos hacia sus compañeros con NEE, como sucede en la segunda situación mencionada. El mensaje implícito en la

manera en la que se abordan estas situaciones muestra que las NEE y distintas condiciones son casi invisibles en la vida cotidiana del aula. Si se advierten, aparecen en el contexto como comentario discriminatorio mostrando falta de empatía y la ausencia de una práctica de inclusión. A partir de esto parece asumirse como un problema particular que queda a cargo de quien lo padece y al que la maestra y el grupo no prestan atención.

La profesora tiene conocimiento de las condiciones especiales de sus alumnos porque en su entrevista lo refiere, así como su intuición sobre problemas de aprendizaje serios, por lo que se puede inferir que no cuenta con herramientas para su abordaje.

El recurso de exhibir al alumno frente al grupo aparece también con el alumno con NEE al formular un juicio negativo de su trabajo, en voz alta. A pesar de que el alumno no es consciente de la puesta en evidencia, el mensaje de aprendizaje de convivencia la valida doblemente debido a las condiciones distintas y a evidenciar su soledad frente al problema, lo que lo hace más vulnerable frente al grupo. El empleo del volumen de voz alto indistintamente para dirigirse a la persona o al grupo es frecuente en esta práctica docente, por lo que se ve naturalizada en el grupo. Sin embargo, esto advierte sobre la no distinción de lo privado y lo colectivo, con el agravante mencionado de la mayor vulnerabilidad e indefensión en este caso.

CONCLUSIONES

Una contribución a la línea de investigación sobre convivencia, disciplina y violencia en las escuelas fue la aplicación de la perspectiva interaccionista integradora en el aula para el análisis de los momentos de desequilibrio en la actividad compartida. Una implicación práctica radica en una manera de analizar la práctica docente, integrando la visión de los alumnos adolescentes. En sus lógicas se presentan significados importantes en cuanto al aprovechamiento de la escuela para sus propios fines formativos subjetivos como el pertenecer a un grupo de amigos y socializar y divertirse y conformar su identidad, al tiempo de sufrir la escuela con retos o pruebas que es necesario pasar para conformarse como sujetos. Se muestran los intereses de los alumnos, como agentes activos.

Se muestran problemas de la práctica docente sobre el abordaje de lo colectivo y grupal frente a lo individual, impactando en la subjetividad de los alumnos y en aprendizajes de convivencia que validan la discriminación y vulneran a los alumnos con condiciones distintas a la mayoría.

La diversidad de lógicas de docente y alumnos y sus posicionamientos son parte del origen de los desequilibrios en las interacciones.

En el abordaje de los momentos de desequilibrio se afectan los interactuantes en su imagen y territorio, impactando en formas de convivencia que legitiman situaciones de exclusión y estigmatización.

La práctica docente es una práctica compleja que muestra luces y sombras relacionadas con su contexto escolar. En tensiones sobre la forma de atender lo colectivo y grupal frente a la individualidad se privilegia la atención al grupo. La preocupación por mantener el orden a través del manejo del tiempo, frente a la construcción de aprendizajes, también privilegia lo grupal.

El papel del grupo en las situaciones de desequilibrio parece ser funcional. Aparece más como mecanismo de presión que como apoyo, lo que es un aprendizaje de convivencia.

Se concluye además que el aprendizaje curricular queda en un segundo plano y se presentan oportunidades de aprendizajes de convivencia que no siempre se aprovechan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brito, T.E. (2017). Convivencia en la secundaria: momentos de desequilibrio en el aula. (Tesis Doctorado Interinstitucional en Educación Universidad Iberoamericana Puebla). Recuperado de <http://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/2551/Brito%20Miranda%20Teresa%20Eugenia.pdf?sequence=1>
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada.
- Fierro, C. Carbajal, P. y Martínez-Parente, R. (2010). Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia escolar. México, D.F.: SomosMaestr@s - Red Latinoamericana de Convivencia Escolar.
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2016): La gestión de los aprendizajes para la convivencia y para las disciplinas en las prácticas docentes, como objeto de estudio. En: Perales, C., Arias, E. y Bazdresch, M: Desarrollo socio-afectivo y convivencia escolar. Guadalajara: ITESO-CONACyT, Gobierno del Estado de Jalisco, pp. 61-90

- Fierro, C. y Tapia, G. (2013). Hacia un concepto de convivencia escolar. En: A. Furlán y T. Spitzer, (coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*, (pp. 73-95). México, D.F.: ANUIES- COMIE.
- Fortoul, B. y Fierro, C. (2011). Escuelas inclusivas en Latinoamérica: ¿Cómo gestionan el aprendizaje y la convivencia? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), 101-119. Recuperado el 20 de agosto de 2016 de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art5.pdf>.
- Furlán y T. Spitzer, (coords.). (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*, (pp.21-37). México, D.F.: ANUIES-COMIE.
- Goffman, E. (1993). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu
- Goffman, E. (1974). *Rites d'interaction*. Paris: de Minuit.
- Huberman, M. y Miles, M. (2000). Métodos para el manejo y el análisis de datos. En C. Denman y A. Haro, (comps.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, (253-300). Hermosillo, Sonora: El Colegio de Sonora.
- Martinic, S. (1992). *Análisis estructural: Presentación de un método para el estudio de lógicas culturales*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. Recuperado el 9 de diciembre de 2016 de <https://es.scribd.com/document/43460462/ANALISIS-SEMANTICO-ESTRUCTURAL>.
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos, en *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1 (1), 47-60. Recuperado el 12 de mayo de 2105 de <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/11/1>
- Sánchez-Santamaría, J. y Gracia, M. (2013). Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 85-104. Recuperado el 02 de junio de 2016 de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2857/3074>
- Saucedo, C. (2006). Estudiantes de secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 403-429. Recuperado el 15 de agosto de 2013, de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n29/pdf/rmiev11n29scB02n03es.pdf>



Vinatier, I. (2013) Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle. Bruxelles
: De Boeck Éducation

Vinatier, I. et Altet, M. (2008) Analyser chercheurs enseignement apprentissage interactions processus
collaboration praticiens. Analyser et comprendre la pratique enseignante (pp. 9-21).
Bonchamp-Lès-Laval, France : Presses Universitaires de Rennes.