

La alfabetización como práctica social en Educación Infantil: Un estudio de casos en zonas en riesgo de exclusión social

Literacy as a social practice in pre-school education: A case study in areas at risk of social exclusion

Fecha de recepción:
29/08/2018

Fecha de aceptación:
07/11/2018

ISSN: 1885-446 X
ISSNe: 2254-9099

Palabras clave:

Alfabetización; alfabetización digital; estatus socioeconómico; Educación Infantil; investigación colaborativa; investigación cualitativa.

Keywords:

Literacy Education; Digital Literacy; Socioeconomic Status; Pre-school Education; Participatory Research; Qualitative Research.

Correspondencia:

egarji@us.es
fernandoguzman@us.es
cmoreno8@us.es

Esta investigación ha sido llevada a cabo en el marco del proyecto I+D La alfabetización como práctica social en Educación Infantil y Primaria (5-7 años): Investigación y diseño de intervención en niños con riesgo de exclusión social en contextos urbanos (EDU2017-83967-P) y financiada por la Agencia Estatal de Investigación del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) de la Unión Europea.

Eduardo García-Jiménez

<https://orcid.org/0000-0002-5885-8267>
Universidad de Sevilla

Fernando Guzmán-Simón

<https://orcid.org/0000-0001-7189-1849>
Universidad de Sevilla

Celia Moreno-Morilla

<https://orcid.org/0000-0003-0566-4319>
Universidad de Sevilla

Resumen

La alfabetización en espacios urbanos en los que concurren situaciones estructurales de pobreza y marginación social requiere de un conocimiento profundo de las prácticas y eventos que tienen lugar en dichos espacios. Esta investigación describe los eventos alfabetizadores y su valor social en los dominios hogar, escuela, barrio y otras comunidades. Se ha desarrollado según un enfoque etnográfico colaborativo con un diseño de estudio de casos múltiples, representados por tres centros de Educación Infantil de la provincia de Sevilla. La recogida de información se ha realizado mediante entrevistas, observación participante, documentos, fotografías y vídeos, y ha concluido con la construcción de mapping. El análisis crítico del discurso y la perspectiva aportada por los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) han servido de referente para el análisis de la información recogida. Los resultados muestran que el desarrollo de la alfabetización puede ser explicado a partir del modo en que se interiorizan los valores sociales de la lectura y la escritura. El valor concedido a la alfabetización en diferentes dominios se convertirá en un factor clave de la escolarización y en un referente del contenido del discurso y de los modos y medios elegidos para comunicarlo.

Abstract

Literacy in urban spaces where there are structural situations of poverty and social exclusion requires an in-depth knowledge of the practices and events that are developed in these spaces. The research aims to describe literacy events and their social value in various domains: home, school, neighbourhood and other communities. The research was carried out according to a collaborative, ethnographic approach following a multiple-case study design. The cases are represented by three preschools from Seville. Data collection was carried out through interviews, participant observation, written documents, photographs, and videos, and concluded with the creation of mapping. Critical Discourse Analysis (CDA) and the New Literacy Studies (NLS) framework were used to analyse the information collected. Findings show that the development of literacy can be explained by the way in which each child internalises the social values of reading and writing. Values related to literacies at home, school, neighbourhood and other communities become a key factor in children's schooling and, on average, in the content, ways and media used for their discourses.

García-Jiménez, E., Guzmán-Simón, F., & Moreno-Morilla, C. (2018). La alfabetización como práctica social en Educación Infantil: Un estudio de casos en zonas en riesgo de exclusión social. *Ocnos*, 17 (3), 19-30.

doi: https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1784

Introducción

Los distintos informes de las pruebas ESCALA (7 años) en la Comunidad Autónoma Andaluza (2010-2017) muestran el escaso margen de mejora observado en los estudiantes de 2º de Educación Primaria. Las medidas institucionales implementadas hasta hoy no han conseguido mejorar estos resultados, especialmente, en la alfabetización de familias con índice socioeconómico (ISC) bajo. La escasez de información sobre la alfabetización inicial en los niños entre cinco y siete años no ha contribuido a despejar las dudas sobre qué medidas pudieran resultar más eficaces para la mejora de la alfabetización inicial y su posterior desarrollo lector (Centro de Investigaciones Sociológicas [CIS], 2016a, 2016b; Millán, 2016). Del mismo modo, los estudios sobre la lectura y la escritura se han centrado exclusivamente en la alfabetización escolar y en los datos de venta de libros infantiles y juveniles, y ha dejado fuera otras formas de lectura y escrituras a través de las tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) (Williams, 2009). En consecuencia, se desconoce buena parte de la alfabetización que en el siglo XXI ha desarrollado nuevas formas de aprendizaje basadas en la naturaleza social e interactiva de las TIC y que también pertenecen a la vida diaria de los niños (Bigum, 2003).

El proceso de alfabetización es iniciado en los niños desde que empiezan a interactuar con su entorno. En el contexto actual, las prácticas alfabetizadoras son desarrolladas en distintos entornos sociales y situados espacial y temporalmente. En cada uno de ellos, la alfabetización adquiere un papel social distinto (Heath, 1983), estableciéndose una diferencia clave para la investigación entre el *dominio* y el *espacio*. El espacio es el lugar donde se desarrolla un evento de alfabetización, como la lectura de los carteles con el precio de la fruta en el mercado del barrio o la escritura de una lista de la compra en la cocina. En cambio, el dominio adscribe estas prácticas a un espacio concreto, donde ha tenido origen, por ejemplo, la lista de la compra pertenece a un dominio familiar y la lectura de los precios de la

fruta, al dominio barrio (Pahl y Rowsell, 2012). La alfabetización de los niños tiene lugar en los dominios escolar, familiar y de otras comunidades (Duursma, Meijer y De Bot, 2017).

La recurrencia de un evento alfabetizador (la lectura de un libro de texto) en un espacio concreto (por ejemplo, en la escuela) acaba por construir los valores sociales de las prácticas de alfabetización (actividad de escritura y/o lectura identificada con determinado espacio y con un valor social o personal atribuido [Street, 1997]) y adscribe dicha práctica a un dominio concreto (Barton y Hamilton, 1998). Este valor social de las prácticas de alfabetización permite conocer dónde aparece el discurso escrito, qué papel tiene, cómo refleja el poder y cómo debe ser interpretado desde una perspectiva social (Barton y Papan, 2010). La omnipresencia de la alfabetización en nuestra sociedad nos obliga a repensar el modo en que interactúan las distintas prácticas (Compton-Lilly y Green, 2011), el papel de las TIC plantea un nuevo concepto de espacio y de los géneros discursivos impresos que son transformados en géneros híbridos e inestables en las redes sociales (Merchant, 2009).

Los niños interactúan a diario con otros sujetos en espacios diferentes, tanto de carácter físico (espacio de aula en la escuela) como virtual (ciberespacio) (Lankshear y Knobel, 2003), y conviven con los sistemas de alfabetización digital e impresa (Kalantzis y Cope, 2000). Todos estos elementos determinan la construcción de espacios de afinidad (Gee, 2004), espacios de interacción basados en los intereses, finalidades y prácticas donde los niños desarrollan una alfabetización compleja en su vida diaria (Sheehy y Leander, 2011). En este sentido, las investigaciones abordan aquellos elementos de alfabetización de la cultura popular que reciben los niños en el entorno familiar (e.g. televisión, juegos de ordenador, canciones tradicionales, etc.) (Gregory y Williams, 2000) y cómo estos elementos interactúan con la alfabetización escolar y asumen un papel fundamental en la

construcción de los valores sociales de la alfabetización en el niño (Rowse y Pahl, 2007).

La pobreza y la marginación en determinados contextos han dificultado el desarrollo de la alfabetización compleja que caracteriza a la sociedad actual. Ese es precisamente el foco de interés de nuestro estudio, que se centra en los procesos de alfabetización en zonas urbanas en riesgo de exclusión social y analiza las prácticas que se desarrollan dentro y fuera de la escuela (Marsh, 2011; Mackey, 2010), donde los niños interactúan con discursos impresos y digitales multimodales (Hill, 2010) y reflejan en su discurso los valores sociales de la alfabetización en cada uno de los dominios en los que se desarrolla (Chouliaraki y Fairclough, 2007). En definitiva, nuestro trabajo se alinea con la investigación actual sobre la lectura y la escritura que atiende tanto a la diversidad de prácticas de alfabetización en diversos dominios sociales, como a los valores sociales que adquieren estas prácticas en la heterogénea población de estudio (Pahl y Allan, 2011).

La necesidad de optimizar las intervenciones escolares en relación a la alfabetización de los niños, situados en zonas urbanas con situaciones estructurales de pobreza y marginación social, exige partir del conocimiento profundo de los valores sociales de la alfabetización en los espacios de afinidad (Gee, 2004) en estas comunidades. Por ello, este artículo se plantea los siguientes objetivos:

1. Describir los eventos de los estudiantes en los dominios hogar, escuela y otras comunidades.
2. Determinar el valor social de las prácticas alfabetizadoras en el contexto social y cultural de la muestra.

Método

Esta investigación adopta un enfoque colaborativo basado en el método etnográfico (Heath y Street, 2008; Street, 2010). Desde este enfoque, los niños han adoptado el papel de etnógrafos recogiendo evidencias sobre sus prácticas y

eventos de alfabetización y contribuyendo al análisis de los mismos (Pahl y Pool, 2011; Clark, 2005). Los niños han identificado sus prácticas, las han situado en un espacio y las han relacionado con diversos agentes mediadores.

El diseño de nuestra investigación corresponde a un estudio de casos múltiple (Yin, 2014). Cada caso está representado por un contexto urbano diferente en riesgo de exclusión social y son considerados por la administración como centros de atención educativa preferente. Las escuelas presentan características diferenciales en relación al método de enseñanza, profesorado, tipo de agrupamiento en el aula, espacios en los que se desarrolla la enseñanza y participación de la comunidad en el centro. En cada escuela, se ha seleccionado a un grupo de niños y familias con estructuras familiares y niveles de alfabetización distintos.

Muestra

La muestra de nuestra investigación está compuesta por 3 niños de 5 años en riesgo de exclusión social, sus familias y sus profesores tutores. Cada uno de estos niños está escolarizado en un centro diferente de la provincia de Sevilla y constituyen parte de la muestra que participa en el proyecto de investigación I+D APertURA (EDU2017-83967-P)¹. Estos centros están situados en barrios periféricos (Polígono Norte y Polígono Sur de Sevilla) en los que concurren situaciones estructurales de pobreza y marginación social. No obstante, cada uno de los centros participantes presenta rasgos diferenciales asociados a la localización, naturaleza y colectivo al que presta servicio (Tabla 1).

Todos los participantes en la investigación eran menores de edad, por lo que sus padres o tutores legales fueron informados sobre la naturaleza del estudio y las condiciones de su participación. La participación fue voluntaria y siguió las reglas de consentimiento informado, que restringe el uso de la información únicamente a fines de investigación y asegura el anonimato y la confidencialidad. Este trabajo

Tabla 1

Descripción de los centros y niños

Casos	Datos contextuales y de alfabetización
Centro 1 (Luisa)	Luisa es una niña de 5 años matriculada en segundo ciclo de Educación Infantil, un CEIP de difícil desempeño en el Polígono Norte de Sevilla. Este colegio atiende a unos 400 estudiantes de 33 nacionalidades diferentes y a un total de 13 estudiantes procedentes de un asentamiento chabolista. El centro cuenta en la etapa de Educación Infantil con dos líneas y un total de 47 alumnos. Luisa se encuentra bajo la tutela de su abuela paterna quien comparte custodia con los Servicios Sociales. La familia vive en una vivienda de protección oficial y sus ingresos provienen de la ayuda social y una pensión de jubilación no contributiva.
Centro 2 (Rocío)	Rocío es una niña de 5 años escolarizada en segundo ciclo de Educación Infantil en un CEIP de la provincia de Sevilla. El centro cuenta con una población escolar de 65 estudiantes en Educación Infantil, procedente del Polígono Sur de Sevilla. Vive en un contexto familiar extendido (padres, hermanos y abuelos). Los padres tienen estudios de bachillerato y ambos tienen empleo estable. Rocío habita en una vivienda de protección oficial y su entorno está cuidado. El espacio personal en el hogar permite su desarrollo.
Centro 3 (Curro)	Curro es un niño de 5 años escolarizado en segundo de Educación Infantil en un CEIP de atención preferente del Polígono Sur de Sevilla. El centro cuenta con una sola línea y, en el caso de Educación Infantil, hay 17 alumnos matriculados, pero sólo 11 de ellos asisten habitualmente a clase. El centro está integrado en una Red Educativa y en sus dependencias están ubicados los servicios sociales de la zona. Las familias de los niños proceden en su mayoría de un antiguo asentamiento chabolista. Vive en un contexto familiar extendido.

ha seguido la regulación interna en Ciencias Sociales por el Comité Ético de Experimentación de la Universidad de Sevilla.

Recogida de información

La recogida de información se orientó hacia la elaboración de un *mapping* sobre la alfabetización de cada uno de los niños (Clark y Moss, 2011). Para ello, se tomaron fotografías en el barrio, en el colegio y en el aula utilizando móviles y cámaras de fotos. En la construcción del *mapping* se invitó a los estudiantes a incorporar fotografías de los espacios de su entorno: escuela, hogar, barrio y otras comunidades (Clark, 2010). El proceso de creación del *mapping* tuvo carácter individual y se acompañó de una entrevista en profundidad que abordaba cuestiones relacionadas con los gustos por la lectura

y escritura, preferencias relacionadas con los espacios de alfabetización espacios, medios y agentes implicados en dicho proceso. Las entrevistas fueron grabadas en audio/vídeo. La Tabla 2 recoge los elementos de análisis que se tuvieron en cuenta para recoger la información a través de las entrevistas, las conversaciones y las observaciones en el aula. De igual modo, la Tabla 2 incluye las preguntas formuladas a los niños en las entrevistas (dónde, cuándo, con quién, qué, para qué, por qué le gusta leer y escribir) con relación a sus eventos alfabetizadores y el valor social concedido a dichos eventos. Finalmente, la observación en el aula estuvo centrada en los mismos elementos de la entrevista (dónde le gusta, cuándo le gusta, con quién le gusta, qué le gusta leer y escribir) para contrastar las opiniones de los niños sobre los eventos alfabetizadores.

Tabla 2

Elementos considerados en las observaciones y las entrevistas realizadas en el aula

Elementos de análisis	Descripción de eventos	Valores de las prácticas
Espacio: escuela, hogar, etc.	¿Dónde te gusta/le gusta leer y escribir?	¿Por qué quieres aprender a leer y a escribir? ¿Para qué?
Medio: móvil, papel, pizarra, etc.	¿En dónde te gusta/le gusta escribir?	¿Por qué? ¿Para qué?
Tiempo: por la mañana, por la tarde, al acostarse, etc.	¿Cuándo te gusta/le gusta leer y escribir?	¿Por qué? ¿Para qué?
Agente mediador: maestra, padre, madre, hermanos, etc.	¿Con quién te gusta/le gusta leer y escribir?	¿Por qué? ¿Para qué?
Contenidos: temas y artefactos de lectura y escritura	¿Qué te gusta/le gusta leer/ escribir?	¿Por qué? ¿Para qué?

Tabla 3
Tipo, número y duración de los registros

Recogida de datos	Número	Tiempo
Informes, dibujos, producciones escritas, etc.	803	
Grabaciones de audio de entrevistas		36h 14'
Grabaciones vídeo de entrevistas		34h 21'
Fotografías	1.365	

La interpretación de los *mapping* fue realizada a partir de los registros obtenidos durante la observación participante en el aula, las entrevistas semiestructuradas y las conversaciones informales mantenidas con maestros, familiares y otros agentes alfabetizadores, tales como amigos, vecinos, miembros de las asociaciones, ONGs y comunidades religiosas con los que interaccionan habitualmente (Rowse y Pahl, 2007).

Análisis de datos

El análisis de los *mapping*, observaciones y entrevistas se ha realizado desde el marco epistemológico de la semiótica social (Van-Leeuwen, 2005), donde se aborda la comprensión de la comunicación multimodal desde la perspectiva de una investigación cualitativa (Dicks, Soyinka y Coffey, 2006). Dicho análisis de datos ha partido de los planteamientos del análisis crítico del discurso de Fairclough (2003) y el análisis del discurso crítico multimodal (Kress y Van-Leeuwen, 2008; Machin y Mayr, 2012), donde las prácticas sociales de la alfabetización están representadas en los discursos multimodales de los niños a través de diversos caminos de representación.

El análisis adoptó la forma de un co-análisis en el que intervinieron los investigadores y los propios niños. Este tipo de análisis persigue alcanzar una interpretación compartida a partir de un proceso que se desarrolla en dos etapas. La primera etapa es de carácter preparatorio y supone establecer una relación de confianza entre el investigador y los participantes, que previamente han compartido espacios, actividades y conversaciones informales. Fruto de esta relación personal, cada una de las partes conoce

las ideas previas y la perspectiva personal de la otra acerca del proceso de alfabetización. En una segunda etapa de análisis, el investigador utiliza alguna forma de organizar gráficamente la información que se ha recogido en forma de fotografías u otros artefactos (Cornish, Gillespie y Zittoun, 2014). En nuestro caso, elaboramos una plantilla en forma de eje de coordenadas en cuyos cuadrantes se identificaron los cuatro dominios considerados (hogar, escuela, barrio y asociaciones/iglesia). Los niños fueron colocando según su criterio las fotografías y los artefactos en los diferentes cuadrantes. De igual modo, cuando así lo consideraban, hacían dibujos, escribían en los cuadrantes, identificaban sonidos y colores asociados a dichos dominios. Al mismo tiempo, los investigadores formulaban preguntas como las recogidas en la Tabla 2 para cada uno de los dominios analizados. La información extraída a partir de esas preguntas permitía al investigador obtener un primer borrador con la interpretación realizada por los alumnos. Finalmente, esa versión se compartía con los niños hasta alcanzar un nivel de interpretación compartido sobre la alfabetización en los diferentes dominios (Clark, 2011).

Resultados

La descripción de las prácticas de alfabetización de los distintos casos será ordenada a partir de los siguientes dominios: hogar, escuela, barrio y otras comunidades.

Prácticas de alfabetización en el dominio hogar

Luisa² eligió en la construcción de su *mapping* fotografías que representaban el uso del teléfono

móvil y de las redes sociales (Facebook, YouTube, Instagram). Se descarga y juega a videojuegos infantiles a través del móvil de su abuela (Clan, Candy Crash, etc.). De igual modo, utiliza el teléfono móvil para escribir WhatsApp a su padre y a su tía, y accede a Instagram y Facebook para ver las fotos que ponen sus hermanos y vecinos de su entorno más cercano (*“Le mando WhatsApp a mi padre y a mi tía Mari pero ella no me responde, siempre está durmiendo porque tiene un bebé [...], y me meto en el Facebook para ver las cosas de mis vecinos”*). En la entrevista, Luisa relata que pasa gran parte de su tiempo viendo dibujos animados en la televisión, incluso de madrugada. Además, utiliza YouTube para ver vídeos y escuchar música (principalmente, reguetón). La escritura manuscrita es muy escasa en este dominio, donde identifica la carta a Papá Noel como única práctica escritora.

Las prácticas de alfabetización en el hogar identificadas por Rocío en el *mapping* fueron tres: el primero, el uso del teléfono móvil para escribir WhatsApp a sus familiares más cercanos; el segundo, la tableta para jugar a determinados programas y ver algunos vídeos en YouTube; y, en último lugar, la televisión para hacer uso de los videojuegos. Esta última práctica le concede una gran importancia en el tiempo que dedica al ocio, pues se ha convertido en su pasatiempo favorito. No obstante, reserva un papel fundamental a la lectura antes de dormir (sobre la fotografía del dormitorio dibuja un atril con un libro) y recuerda en la entrevista el valor que concede a la lectura impresa, a pesar del escaso tiempo que ocupa en su vida familiar (*“Suelo leer por la noche con papá y con mamá [...] y se llama ‘cuentos’ el libro que estoy leyendo”*).

La construcción del *mapping* de Curro estuvo orientado por la elección de cuatro fotografías que representan la alfabetización en el hogar. En ellas, el teléfono móvil, la tableta y el televisor ocupan un lugar central. En el espacio hogar, el niño utiliza el móvil y la tableta para ver películas de miedo, como *Muñeco diabólico*. El televisor es la pantalla a la que el niño conecta la consola de los videojuegos de coches y de peleas a los que

juega (*“En casa leo en el móvil [...], escribo en la tele con el mando”*). La fotografía de un dormitorio indica el lugar en el que lee cuentos antes de dormir. El agente alfabetizador en este espacio es su padre (representado por la palabra “PAPÁ”).

Las prácticas alfabetizadoras desarrolladas por los casos en el dominio hogar presentan rasgos diferenciales. Luisa lee y escribe en el hogar, para completar las tareas escolares, y también en las redes sociales (principalmente WhatsApp). Curro se limita a jugar con videojuegos y ver vídeos, y únicamente lee imágenes antes de ir a la cama. En definitiva, el valor social de la alfabetización varía sustancialmente en cada uno de los casos analizados. Mientras Luisa reconoce la alfabetización como parte del dominio hogar, Curro únicamente ha sido capaz de entender el valor simbólico de las letras, y aún no ha mostrado su interés por el valor social de la alfabetización.



Figura 1. Mapping de Luisa.

Prácticas de alfabetización en el dominio escuela

Las fotografías elegidas por Luisa para representar el espacio escuela están relacionadas con la lectura impresa y la escritura manuscrita (*“Me gusta leer los cómic que hay en el pasillo porque son más importantes que los carteles de la calle”*). En las fotografías utilizadas por Luisa predomina el alfabeto y el código numérico frente a la lectura

de imágenes o situaciones de comunicación oral. En la escuela, Luisa escribe en la pizarra siguiendo las indicaciones de la profesora, lee cuentos, cómics, periódicos, y los espacios elegidos por Luisa en el dominio escuela fueron el aula y la biblioteca. En este último espacio, Luisa ha elegido una fotografía que representa un ordenador de sobremesa, aunque señala que está prohibido utilizar este recurso.

El *mapping* construido por Rocío presenta como eje de la alfabetización en la escuela a su maestra (“*Me gusta mucho leer un cuento que la señora lea un cuento y estoy muy atenta*”). En las fotografías elegidas se observa cómo la maestra se convierte en el agente mediador de la alfabetización sobre la que giran las prácticas de Rocío en la escuela. Las fotografías representan a la maestra leyendo un cuento en la asamblea, jugando con un niño en el rincón de las letras (letras magnéticas, rotuladores y pizarra blanca) y en un instante de relajación de los niños sentados en sus respectivos sitios tras concluir la tarea de fichas de escritura. También, incorpora dos elementos que recuerdan la decoración de su aula con carteles compuestos con códigos visuales, numéricos y verbales y el árbol con las hojas de los deseos (“*Me gusta escribir de todo en la clase: en la pizarra, en los carteles del cole*”). Estos dos elementos refuerzan el valor social como agente alfabetizador de la escuela, donde Rocío reconoce tanto el papel mediador de su maestra como la importancia de la alfabetización en el entorno escolar.

La escuela también fue elegida por Curro como su lugar favorito para leer y escribir. La importancia concedida a este dominio viene determinada por la acumulación de fotografías en este espacio. Las fotografías de libros y de cuentos infantiles en la biblioteca son las preferidas por Curro para representar los espacios en los que es alfabetizado, copiando textos de la pizarra y escuchando la lectura de cuentos de su maestra. El *mapping* muestra una fotografía del aula que representa su mesa de trabajo en la escuela y una estantería con libros y materiales de clase. Otra

fotografía recoge un ordenador con una impresora y unos altavoces que Curro afirma que son utilizados para leer y escribir (“*Me gusta leer en la silla de la clase [...] En el colegio me gusta leer y escribir con el ordenador [...] En la biblioteca no leo*”).

En general, los resultados de este dominio presentan una escuela que desarrolla el papel de agente de la alfabetización a través del material escolar (preferentemente impreso) y las dinámicas orales propuestas por los maestros. Los espacios de la escuela, tales como las aulas, bibliotecas, pasillos, etc. están diseñados para familiarizar a los niños con el código escrito y su valor social. Los tres casos son conscientes de este rol de la escuela, aunque no todos han desarrollado en el mismo grado el valor social de la alfabetización en la escuela. Así, Luisa considera que para aprender tiene que ir a la escuela, aunque la considera aburrida porque en ella no se fomenta el uso de las TIC (“*Es importante leer y escribir porque cuando sea mayor ya sé leer, ya sé escribir y ya sé todo, para aprender las cosas, si no aprendo no me sé las cosas [...] El cole es igual que Manos Abiertas es un aburrimiento, solo puedo coger los ordenadores con los mayores y no me gusta escribir en la libreta porque parece deberes*”). En cambio, Rocío se siente feliz en la escuela y ha asumido el valor social atribuido a la alfabetización en esta institución.



Figura 2. Mapping de Rocío.

Prácticas de alfabetización en el dominio barrio

Las fotografías elegidas por Luisa para representar su barrio incorporan diferentes tipos de discurso relacionado con las indicaciones de uso de los juegos infantiles en los parques, horario de apertura y cierre, los anuncios y carteles, etc. (*“En la calle me gusta leer los carteles porque tenemos que leer menos cosas y en los libros tenemos que leer más cosas”*). Este mapping advierte el alto grado de madurez adquirido por Luisa en su desarrollo de los valores sociales de la alfabetización, e integra con naturalidad la lectura de discursos multimodales en diversos entornos sociales de su barrio: *“Los grafitis que hay en mi barrio son bonitos. Yo leo grafitis, porque tengo que leer y son cosas bonitas, mira fíjate aquí hay un corazón, aquí otra cosa (...) Leo los carteles, los papeles que hay tirados por el suelo (...) También leo las cosas del Kiosco de la ONCE, mi abuela compra cupones allí”*.

Por el contrario, el mapping de Rocío representa el dominio barrio como un ámbito donde realizar determinadas actividades alfabetizadoras con sus padres. De hecho, Rocío selecciona para su barrio dos fotografías que representan una biblioteca pública y un expositor de libros infantiles. Esta circunstancia permite entender cómo la familia de Rocío ha impregnado también el dominio barrio, pues ofrece una alternativa complementaria al centro escolar y construye un interés por la lectura y la escritura que evidencia el valor social de la alfabetización en este entorno familiar. Por último, el mapping de Curro representa el dominio barrio con una única fotografía, la de un teléfono móvil (*“En la calle yo veo vídeos en el móvil”*). Esta fotografía es compartida con el dominio hogar dado que, en ambos dominios, Curro también utiliza el teléfono móvil para ver películas.

El dominio barrio es un espacio interpretado por los niños en oposición a las prácticas alfabetizadoras más habituales en otros dominios, como la escuela o el hogar. Las prácticas alfabetizadoras que se realizan en los espacios del barrio no lo

convierten en un dominio desde la perspectiva de algunos niños. Rocío y Curro no tienen una conciencia clara de barrio como dominio, mientras que Luisa muestra un sentido de pertenencia a su barrio, las identifica y conoce las diferencias y los valores sociales que poseen las prácticas de los distintos dominios. Por el contrario, las prácticas de alfabetización de Rocío y Curro en su barrio son una continuidad de las desarrolladas en el dominio hogar, aunque con importantes diferencias en el tipo de práctica (*“En la calle no leo. Voy a la biblioteca con mi madre y con mi hermana y saco libros”*, ha señalado Rocío).



Figura 3. Mapping de Curro.

Prácticas de alfabetización en otras comunidades discursivas

El dominio otras comunidades estuvo representado por tres fotografías en el caso de Luisa. Dichas fotografías representaban las actividades que esta niña desarrolla habitualmente en distintas asociaciones a las que asiste en horario de tarde por indicación de los Servicios Sociales. Luisa relaciona la fotografía de la asociación con una estantería de libros y diversas tareas de lectura realizadas con la educadoras (*“En Manos Abiertas leo cuentos que hay allí un montón de cuentos”*). La segunda imagen elegida representa un ordenador de sobremesa y esto le permite acceder a contenidos audiovisuales e Internet

(“Me gusta el ordenador porque puedo escribir, pintar y ver los dibujitos, y lo cojo en la Asociación de Manos Abiertas”). En contraste con Luisa, Rocío deja vacío este apartado y Curro se limita a hacer en el espacio de otras comunidades un dibujo que representa un libro de cuentos como los que encuentra cuando va a la iglesia con su padre. Este espacio es identificado por Curro como un dominio de claro carácter alfabetizador, donde la lectura posee un valor social preciso.

Los eventos y prácticas alfabetizadoras de los niños también se desarrollan en otras comunidades discursivas de su barrio. Por un lado, la iglesia (a la que acude Curro), por otro, la Asociación (a la que obligatoriamente tiene que asistir Luisa) ofrecen oportunidades para leer y escribir fuera del entorno familiar y escolar directo. En el caso de Luisa, los agentes mediadores son los técnicos de la Asociación, mientras que en el caso de Curro son sus padres (“Voy a la Iglesia con mi madre y mi padre [...], también leo en la Iglesia un montón de cuentos”).

Discusión y conclusiones

El análisis de los *mapping* evidencia una clara diferenciación entre los casos estudiados. El desarrollo de la alfabetización está relacionado con el modo en que cada uno de los niños interioriza los valores sociales de la lectura y la escritura en distintos espacios. Los casos estudiados nos permiten determinar cómo los valores alfabetizadores ya están presentes en niños de 5 años. El valor social de la alfabetización se apoya en el trabajo realizado dentro de la escuela. Sin embargo, las diferencias entre los niños estudiados evidencia el papel fundamental que juegan los mediadores de la alfabetización fuera de la escuela (Pahl y Allan, 2011). El caso de Luisa pone de manifiesto cómo el valor social de la alfabetización es desarrollado a través de la toma de conciencia de la lectura y la escritura en los distintos espacios y subraya el papel que hacen los mediadores en contextos sociales deprimidos en los que las familias conceden un escaso valor social a la alfabetización que se desarrolla en el dominio familiar. Por el contrario, Curro

cuenta únicamente con el *input* mediador de la maestra y en cierta medida de su padre y, como consecuencia, tiene una escasa conciencia de los valores sociales de la lectura y la escritura en los espacios no escolares.

El desarrollo de la alfabetización en la escuela también presenta diferencias entre los casos analizados. El valor social que los participantes conceden a la alfabetización oscila entre un mayor o menor grado del sentido comunicativo del discurso escrito. El aprendizaje lectoescritor de la escuela adquiere un valor social diferente en cada uno de los casos estudiados (Barton y Papen, 2010). El caso de Luisa representa la toma de conciencia de la necesidad de desarrollar el conocimiento del código escrito con un fin de promoción social y desarrollo personal. Rocío aborda su aprendizaje lectoescritor como una manera de acceder a la información de algunos libros de lectura y juegos de ordenador. Por el contrario, Curro presenta determinados aprendizajes relacionados con las letras y la escritura, pero desconoce la finalidad social de la alfabetización. La escuela, como agente mediador de la alfabetización, tiene un impacto escaso en la asunción por parte del niño del valor de la lectura y la escritura dentro de su escala de valores prioritarios. En este sentido, esta institución no siempre ha sido capaz de adaptar el proceso de alfabetización a las características de un contexto que requiere diferentes eventos y prácticas alfabetizadoras. La escuela ha tendido a ser uniformadora proporcionando una respuesta que prima los aspectos cognitivos y no está orientada a promover el valor social de la lectura y la escritura (Gee, 2004).

Las familias asumen en nuestro estudio un papel relevante en la construcción de los valores sociales de la alfabetización de los niños. Estas contribuyen en mayor o menor grado a crear una conciencia sobre la importancia de la lectura y la escritura. En ninguno de los casos estudiados, las familias atribuyen un valor a la alfabetización análogo al que se propone en el modelo lectoescritor de la escuela. En cambio, las familias incentivan el uso de las TIC con dos finalida-

des distintas: una, comunicativa (WhatsApp, Instagram, etc.); y otra, como entretenimiento audiovisual (videojuegos, películas, etc.). Las diferencias en nuestros casos se centran en el grado de interacción a través de las TIC y en el consumo de ocio audiovisual que realizan los niños (Duursma et al., 2017). Luisa utiliza las TIC para componer textos multimodales con fin comunicativo y acceder a la información de su entorno más próximo. Sin embargo, Curro hace uso de las TIC con la finalidad de consumir materiales audiovisuales.

La conciencia del valor de la alfabetización en el dominio barrio y otras comunidades es la más pobre dentro del *mapping* realizado por los niños. La edad de los niños podría explicar que exista una escasa conciencia del *input* alfabetizador que representan ambos dominios, dada la dependencia que los niños tienen de sus familias. No obstante, se observa ciertas diferencias entre los casos estudiados (Sheehy y Leander, 2011). Luisa toma conciencia del *input* recibido en su espacio barrio a través de las oportunidades que ofrecen los paseos con su abuela (tiendas, Kiosco de la ONCE, parque, etc.) y las distintas asociaciones a las que acude. Rocío asocia el desarrollo alfabetizador con la visita a la biblioteca, aunque no toma conciencia del entorno alfabetizador del barrio. Por último, Curro carece de una interacción alfabetizadora con el barrio y no lo identifica como espacio de alfabetización. En definitiva, la alfabetización que se desarrolla en el dominio barrio es una prolongación de la que tiene lugar en el dominio hogar aunque se desarrolle en un espacio distinto.

Este trabajo representa una primera fase de un estudio más amplio denominado I+D APertURA (EDU2017-83967-P) y centrado en el proceso de alfabetización de los niños de 5 a 7 años que se encuentran en riesgo de exclusión social. Los datos presentados en esta publicación son parte de una investigación más amplia que incorpora como participantes no solo a los alumnos, sino a sus familias, profesores y otras personas que forman parte de las comunidades de práctica en un mismo barrio. La aplicación

de nuevas técnicas de co-análisis, y la incorporación a nuestro estudio de diversas fuentes de alfabetización en los niños de una misma zona conducirán a la elaboración de una propuesta de intervención basada en la alfabetización desde una perspectiva social y situada. Nuestro artículo posee un diseño de casos múltiple que adquiere un carácter representativo, donde son analizadas las prácticas de alfabetización y la conciencia social que se desarrollan en niños de distintos barrios en riesgo de exclusión social. En conclusión, la diversidad de prácticas y valores alfabetizadores en familias de bajo nivel socio-económico y cultural ejemplifica en nuestra investigación la complejidad del reto educativo de la alfabetización en el siglo XXI.

Notas

1. La muestra en el conjunto de la investigación en el proyecto I+D APertURA (EDU2017-83967-P) está compuesta por 33 niños de 5 y 6 años, sus familias (n=33) y sus profesores tutores (n=8).
2. Los nombres empleados en este artículo no se corresponden con los nombres reales de los niños.

Referencias

- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies. Reading and writing in one community*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Barton, D., & Papen, U. (2010). *The anthropology of writing: Understanding textually mediated worlds*. Londres, Reino Unido: Continuum.
- Bigum, C. (2003). The knowledge producing school: moving away from the work of finding educational problems for which computers are solutions. *Computers in New Zealand Schools*, 15(2), 22-26.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2016a). *Barómetro de febrero 2016*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Recuperado de <http://www.cis.es>.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2016b). *Barómetro de septiembre 2016*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Recuperado de <http://www.cis.es>

- Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity. Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgo, Reino Unido: Edinburgh University Press.
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: Using the mosaic approach to listen to young children's perspectives. En A. Clark, P. Moss, & A. Kjørholt (Eds.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services* (pp. 29-49). Bristol, Inglaterra: The Policy Press.
- Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces*. Londres, Reino Unido: Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203857588>
- Clark, A. (2011). Multimodal map making with young children: exploring ethnographic and participatory methods. *Qualitative Research*, 11(3), 311-330. doi: <https://doi.org/10.1177/1468794111400532>
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children. The Mosaic approach*. Londres, Reino Unido: NCB.
- Compton-Lilly, C., & Green, S. (Eds.) (2011). *Bedtimes stories and book reports: connecting parent involvement and family literacy*. Nueva York, Estados Unidos: Teachers College Press.
- Cornish, F., Gillespie, T., & Zittoun, A. (2014). *Collaborative Analysis of Qualitative Data*. En U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 79-93). Los Angeles, Estados Unidos: Sage.
- Dicks, B., Soyinka, B., & Coffey, A. (2006). Multimodal ethnography. *Qualitative Research*, 6(1), 77-96. doi: <https://doi.org/10.1177/1468794106058876>
- Duursma, E., Meijer, A., & De-Bot, K. (2017). The impact of home literacy and family factor on screen media use among Dutch preteens. *Journal of Child and Family Studies*, 26(2), 612-622. doi: <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0584-5>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. Londres, Reino Unido: Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203697078>
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and Learning. A critique of traditional schooling*. Lancaster, Estados Unidos: Lancaster University.
- Gregory, E., & Williams, A. (2000). Work or play? Unofficial literacies in the lives of two East London Communities. En M. Martin-Jones, & K. Jones (Eds.), *Multilingual literacies: Reading and writing different world* (pp. 37-54). Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classroom*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Heath, S. B., & Street, B. V. (2008). *On ethnography. Approaches to language and literacy research*. Nueva York, Estados Unidos: Teachers College Press. doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511841057>
- Hill, S. (2010). The millennium generation: Teacher-researchers exploring new forms of literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(3), 314-340. doi: <https://doi.org/10.1177/1468798410372820>
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2000). Changing the role of schools. En B. Cope, & M. Kalantzis, *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures* (pp. 116-144). London: Routledge.
- Kress, G., & Van-Leeuwen, T. (2008). *Reading images. The grammar of visual design*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). *New literacies changing knowledge and classroom learning*. Buckingham, Reino Unido: Open University Press.
- Machin, D., & Mayr, A. (2012). *How to do critical discourse analysis. A multimodal introduction*. Londres, Reino Unido: Sage.
- Mackey, M. (2010). Reading from the feet up: the local work of literacy. *Children's Literature in Education*, 41, 323-339. doi: <https://doi.org/10.1007/s10583-010-9114-z>
- Marsh, J. (2011). Young children's literacy practices in a virtual world: establishing an online interaction order. *Reading Research Quarterly*, 46(2), 101-118. doi: <https://doi.org/10.1598/RRQ.46.2.1>
- Merchant, G. (2009). Literacy in a virtual world. *Journal of Research in Reading*, 32(1), 38-56. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.01380.x>
- Millán, J. A. (Coord.) (2016). *La lectura en España. Informe 2017*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- Pahl, K., & Allan, Ch. (2011). 'I don't know what literacy is': Uncovering hidden literacies in a community library using ecological and partic-

- ipatory research methodologies with children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(2), 190-213. doi: <https://doi.org/10.1177/1468798411401864>
- Pahl, K., & Pool, S. (2011). Living your life because it's the only life you've got: Participatory research as a site for discovery in a creative in a primary school in Thurnscoe, UK. *Qualitative Research Journal*, 11 (2), 17-37. doi: <https://doi.org/10.3316/QRJ1102017>
- Pahl, K., & Rowsell, J. (2012). *Literacy and Education. Understanding the New Literacy Studies in the classroom*. Londres, Reino Unido: Sage.
- Rowsell, J., & Pahl, K. (2007). Sedimented identities in texts: instances of practice. *Reading Research Quarterly*, 42(3), 388-401. doi: <https://doi.org/10.1598/RRQ.42.3.3>
- Sheehy, M., & Leander, K.M. (2011). Introduction. En K. M. Leander, & M. Sheehy (Eds.), *Spatializing literacy research and practice* (pp. 1-13). Nueva York, Estados Unidos: Peter Lang.
- Street, B. V. (1997). The implications of the 'New Literacy Studies' for Literacy Education. *English in Education*, 31(3), 45-59. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1997.tb00133.x>
- Street, B. (2010). Adopting an ethnographic perspective in research and pedagogy. En C. Coffin, T. Lillis, & K. O'Halloran (Eds.), *Applied Linguistics Methods* (pp. 201-215). Londres, Reino Unido: Routledge.
- Van-Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Williams, B.T. (2009). *Shimmering literacies: Popular culture and reading and writing online*. Londres, Reino Unido: Peter Lang.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods*. Los Ángeles, Estados Unidos: Sage.