

Angela Sánchez Cerro.



LA TELEVISIÓN Y EL PERIÓDICO EN LA ESCUELA PRIMARIA: IMÁGENES, PALABRAS E IDEAS

Coordinación:

Pilar Lacasa

Amalia Reina

Colaboración:

María Alburquerque, Carmen Cruz, Mercedes Gómez,

Adela Rodríguez, Anna Freixas.

Tercer Premio Nacional de Investigación Educativa 2002

LA TELEVISIÓN Y EL PERIÓDICO EN LA ESCUELA PRIMARIA: IMÁGENES, PALABRAS E IDEAS



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

SECRETARÍA GENERAL DE
EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN
PROFESIONAL

CENTRO DE
INVESTIGACIÓN
Y DOCUMENTACIÓN
EDUCATIVA

Número: 156

Colección: INVESTIGACIÓN



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Centro de Investigación y Documentación educativa (C.I.D.E.)

N.I.P.O.: 176-04-015-7

I.S.B.N.: 84-369-3772-4

Depósito legal: M-5990-2004

A quienes quieren cambiar la escuela.

Y, sobre todo, a las niñas y los niños que les gusta enseñarnos a ver la televisión en su clase.

"Un periódico son muchas hojas, es decir, un montón de hojas que recogen la información de todos los periodistas del mundo".

"A mi padre le gusta la televisión porque le entretiene más y solamente con mirar y escuchar se va informando de lo que pasa"

"A mi madre le gusta leer y prefiere el periódico"

*David León
4º Curso de EGB. Córdoba, 1998*

TABLA DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	11
2. ACERCARSE AL CONTEXTO: ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA	17
El contexto desde la ecología.....	20
El contexto en la psicología socio-cultural.....	25
La familia y la escuela como "contextos"	34
El contexto del aula y el discurso educativo.....	36
Breve conclusión.....	40
3. NUESTRO ESCENARIO	43
El centro y la colaboración con la maestra	43
¿Cómo se desarrollaron las sesiones del taller?	48
La interacción con las familias	59
Algunas reflexiones a modo de síntesis	63
4. OBSERVAR SITUACIONES NATURALES	65
La mirada del investigador como punto de partida	70
El proceso de observación	81
Hacer visible lo invisible	85
Reconstruir los datos.....	97
El Nudist Vivo, una herramienta de investigación	101
Conclusiones.....	103
5. LA INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	105
El papel de las narrativas como fuente de datos	108
Hacia una interpretación analítica	115
Otros instrumentos de interpretación.....	125
A modo de conclusión.....	131
6. APRENDER EN LA ESCUELA Y EN LA VIDA COTIDIANA	133
Conocimiento escolar y cotidiano	135
Ver la TV críticamente	144
Vida cotidiana y educación en valores.....	153
La presencia de las emociones: "Pesadillas"	160
Algunas reflexiones a modo de conclusión	163

7. IMÁGENES: NIÑAS Y NIÑOS ANTE SUS HÉROES	167
Sobre la televisión	169
Los géneros discursivos en el contexto de la escuela	180
La alfabetización y la televisión	187
Analizar los dibujos animados en el aula.....	190
Niños y niñas construyen sus propias series de televisión.....	200
Breves reflexiones a modo de conclusión.....	208
8. PALABRAS: APRENDER HABLANDO	211
La construcción compartida del conocimiento	212
El discurso en el aula	223
Algunas reflexiones a modo de síntesis.....	252
9. IDEAS: ESCRIBIR, MÁS DIFÍCIL DE LO QUE PARECE	255
Instrumentos simbólicos y contexto social	256
Ver la televisión para escribir en el periódico.....	267
Escribir para una audiencia lejana	283
Breves reflexiones a modo de conclusión.....	288
10. TRABAJAR CON LAS FAMILIAS	291
Interacción entre familias y escuelas	292
Las actividades de los niños y niñas.....	296
Actividades, adquisición de valores y género.....	303
¿Por qué las familias valoran la lectura?.....	316
Breves reflexiones a modo de conclusión.....	326
11. REFERENCIAS	329
12. INDICE DE FIGURAS Y TABLAS	351
13. INDICE ALFABÉTICO	357

1. INTRODUCCIÓN

"¡Cuántas obscuras penas y desvelos, cuántas lágrimas contra el rincón de los castigos, cuántas tristes comidas sin postre siento hoy con espanto que se agolpan en mí desde aquella borrosa mañana del *p-a, pa*, hasta ese difícil y extraordinario día en que los ojos, redondos ante un libro cualquiera, concentran todo el impulso de la sangre en la lengua, haciéndola expeler vertiginosamente, como si se desprendiera de un cable que la imposibilitara, un párrafo seguido: 'Salieron los soldados al combate y anduvieron nueve horas sin descansar'! ¡Día de asombro, hora de maravilla en que el silencio rompe a hablar, del viento salen sílabas, uniéndose en palabras (...). Pero el niño, aquella misma tarde, llora y no sabe nada, sueña por la noche con impresas letras panzudas que lo persiguen, pesadas, para emparedarlo o acorralarlo en el rincón de las arañas, grises, gruesas también como las mayúsculas que lo acosan"

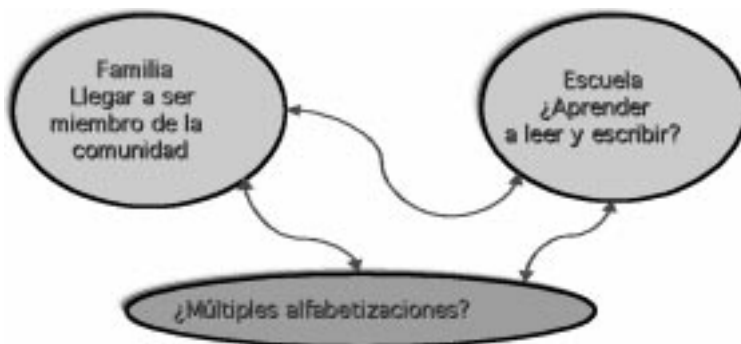
Rafael Alberti, *La arboleda perdida. Memorias*. pp. 17-18

Sin duda es difícil aprender a leer y escribir. Los recuerdos de Alberti nos ayudan a comprender, a través del sentimiento y la emoción, que la meta más importante de nuestro taller de escritura era enseñar a niños y niñas a leer y escribir en contextos significativos. Queríamos que lo aprendido en la escuela tuviera interés fuera de ella. Buscábamos también ir más allá de la lecto-escritura e introducirnos en el mundo audiovisual. Desde el principio nos llamaba la atención cómo los pequeños pasan muchas horas ante las pantallas de TV y cómo este mundo es algo desconocido en la escuela. *¿Por qué los medios audiovisuales no suelen estar presentes en las aulas y, cuando lo están, se orientan sólo a favorecer el conocimiento escolar?*

No es fácil generalizar, y seguramente demasiado simplista, pero suele ocurrir que niños y niñas ven solos la televisión y que los adultos desconocen los programas que les interesan. Ante ella están quietos y relativamente seguros. Las conversaciones y discusiones sobre lo que los niños ven no suelen ser habituales entre mayores y pequeños. Sin embargo, cuando los programas se ven en la escuela existen algunas diferencias. Son las personas adultas quienes los proponen, son frecuentes los documentales y, sobre todo, no es el ocio la meta

fundamental a la hora de acercarnos a ellos sino el hecho de "aprender algo" relacionado con los contenidos curriculares.

Figura 1-1. Familias, escuelas y alfabetización



Desde este marco nuestra investigación se propuso aproximar la familia a la escuela a través de actividades que están presentes en el entorno familiar; por ello la televisión se convirtió en nuestro punto de partida.

En un trabajo anterior, en el que buscábamos también aproximar esos dos entornos educativos, nuestro camino había sido inverso (Lacasa, Reina, y Alburquerque, 2002). Acercábamos la escuela a la familia a partir de los deberes y vimos que ésta se convertía en una escuela, donde la madre o el padre eran los maestros. Nos preguntamos qué ocurriría si tomábamos la dirección inversa y decidimos introducir la televisión en las aulas. Por ello *creamos nuevos escenarios educativos donde niños y niñas veían la televisión, hablaban y escribían.*

Figura 1-2. Nuevos escenarios educativos



Pero las páginas que el lector o lectora tienen ante sus manos adquieren ahora para nosotras un significado especial. Han surgido desde una profunda *relación entre la universidad y la escuela primaria*. Docentes de distintos niveles educativos, niños y niñas, alumnas universitarias, han colaborado en un mismo equipo para tratar de comprender el mundo a través de los mensajes que nos ofrece la televisión. *De este trabajo nos queda, entre otras muchas cosas, un recuerdo vivo y entrañable*. Estamos seguras de que todos y todas aprendimos a ver el mundo con unos ojos diferentes.

En este libro mostraremos qué ocurrió en un taller de escritura y medios audiovisuales, también el marco teórico y metodológico desde el que lo hemos interpretado. Nuestras reflexiones se organizan alrededor de tres grandes núcleos temáticos. Entre ellos se entrecruzan y contienen, además, diversos capítulos.

Planteamos, en primer lugar, el punto de partida de nuestro trabajo teórico y metodológicamente. Nos inspiramos en los modelos que ofrece la *ecología y la psicología sociocultural*. Además, adoptamos un enfoque inspirado en *la investigación acción y la etnografía* (Atkinson, et al. 2001; Reason y Bradbury, 2001). En cualquier caso, y aludiendo a nuestra propia posición en el contexto de la investigación, se entremezclan dos perspectivas:

- a) Nuestra posición de *observadoras participantes*, que nos lleva en ocasiones a tomar decisiones muy próximas a la docencia, siempre en colaboración con la maestra habitual en la clase.
- b) *La necesidad de comprender, como investigadoras, los procesos relacionados con la adquisición de múltiples alfabetizaciones*. Incluimos, en un tercer capítulo, las ventajas de utilizar el programa informático Nudist Vivo, estamos ante un instrumento que permite organizar nuestras reflexiones narrativa y analíticamente.

El segundo núcleo temático se relaciona con el concepto de *múltiples alfabetizaciones* y desde él establecemos relaciones entre el lenguaje oral, escrito y audiovisual. Ninguno de estos instrumentos es independiente del otro y queremos mostrar cómo la escuela y la familia pueden contribuir a que se adquieran y desarrollen conjuntamente. En suma, lo que queremos mostrar es que niños y niñas del siglo XXI pueden trabajar junto a las personas adultas hasta llegar a ser miembros de pleno derecho de su comunidad, siendo capaces de realizar actividades en las que *imágenes, palabras e ideas* son instrumentos que les permiten explorar, comprender y transformar el mundo.

Finalmente, el tercer núcleo temático es el de *las relaciones entre la familia y la escuela como dos escenarios educativos*. Nos referimos, más concretamente, a cómo la escuela puede partir de lo que se aprende fuera de ella y tomamos como ejemplo la discusión de dos series televisivas muy populares cuando se realizó el taller, "Sister, Sister" y "Pesadillas". Ambas permitieron introducir en el aula cuestiones relacionadas con la educación en valores. Exploramos también *nuestro trabajo con las familias de niños y niñas que participaron en el taller*. Nos interesa, especialmente, el modo en que mayores y pequeños construyen sus ideas en relación con la alfabetización. Nos fijamos también en las diferencias de género cuando se abordan dichas relaciones.

Por último, no podemos nombrar a todas las personas y organismos que nos han ayudado a llevar a cabo esta investigación. Citaremos sólo algunas. La *Universidad de Córdoba, y su Departamento de Educación*, permitieron que nos conociéramos y que se formara un grupo de trabajo. El *Colegio Público Averroes de Córdoba* facilitó nuestra tarea como observadoras participantes. También la *Universidad de Alcalá, desde la Licenciatura en Psicopedagogía*, con-

tribuyó a facilitar el proceso de redacción. Y sobre todo, el *Centro Nacional de Investigación Educativa* nos dio los fondos necesarios y lo ha premiado. Gracias a todas y todos los que nos lo han puesto fácil.

2. ACERCARSE AL CONTEXTO: ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

"El dolor por la posición social ambigua de su familia permaneció como el rumor de un secreto en mi madre, un sustrato un poco vergonzante de su personalidad jovial, generosa y apasionadamente protectora de los que sentía más débiles, haciéndola creerse excluida, sin pertenecer en propiedad a ningún grupo humano salvo a la familia que ella misma creó"

José Donoso, *Conjeturas sobre la memoria de mi tribu*, p. 29

Los vínculos entre las personas y el contexto cotidiano donde se desenvuelve su vida diaria suelen ser muy fuertes. Un ejemplo procedente de la literatura, con el que iniciamos este capítulo, nos permite comprenderlo. La mujer a la que se refiere el texto se siente profundamente dependiente de su clase social de la que quizás se avergüenza y ello le impide, tal vez, vincularse a otros grupos salvo al de su familia más próxima, la que ella ha creado. Pero este texto no sólo sugiere esa vinculación, también múltiples significados de lo que puede entenderse por contexto. Desde él puede comprenderse, quizás, qué significa entender a la familia, y por qué no también a la escuela, como un contexto. Nos detendremos un momento en esta noción para precisar el sentido que adquiere en nuestro trabajo y describirlo en el próximo capítulo.

Aludir al contexto podría significar, al menos en principio, situar en primer plano un concepto global desde el que analizar procesos psicológicos. Muchos autores destacan de él sus dimensiones sociales, culturales e históricas (por ejemplo, Cole, 1996; Erickson y Schulz, 1997; Rogoff, 1990; 1998; 2003; Rogoff, *et al.*, 1993). Desde este punto de vista, *los contextos no han de entenderse como algo definitivamente dado, sino que se constituyen dinámicamente, mutuamente, con la actividad de los participantes*. Un contexto se delimita por lo que la gente hace, dónde y cuándo lo hace y, en este sentido, las personas que interactúan llegan a constituir el contexto para los demás. El contexto social consiste en definiciones compartidas de la sociedad y en las acciones sociales que

las personas llevan a cabo a partir de estas situaciones. Dichos entornos pueden cambiar de un momento a otro. Con cada cambio el papel de los participantes se redistribuye en el marco de las relaciones sociales, de forma que se producen diferentes formas de acciones concertadas. Bien conocidos son, desde esta perspectiva, los trabajos de Barbara Rogoff (Rogoff, Baker-Sennett, Lacasa, y Goldsmith, 1995) cuando señala la importancia de la participación en el contexto cultural y social. El contexto es inseparable de contribuciones activas de los individuos, sus compañeros sociales, las tradiciones sociales y los materiales que se manejan. También en un intento de precisar el significado del contexto, Cohen y Siegel (1991) han señalado en él diversas facetas que pueden considerarse sus componentes. Se refieren a tres dimensiones, que revisaremos brevemente a modo de introducción: el contexto como sistema social, y como *entorno físico* que evoluciona a través del *tiempo*.

Figura 2-1. Dimensiones que definen el contexto



No es posible negar que los psicólogos han resaltado, sobre todo, la dimensión *social del contexto*. En términos generales, puede hacerse una distinción: a) Quienes se acercan a él desde la perspectiva de la *interacción personal*, por ejemplo, los trabajos sobre la relación entre iguales o la interacción madre - hijo, los trabajos de Elice Forman y Barbara Rogoff, que tantas veces he citado, podrían situarse en esta línea. b) Quienes se aproximan al contexto entendido como un *macro-entorno* en el que será posible diferenciar distintos niveles. Un ejemplo claro de esta línea de trabajo es la propuesta, de Bronfenbrenner (1988) que identifica cuatro esferas de influencias dentro de los sistemas sociales: *microsistema*, influencias próximas que se definen por el aquí y el ahora; *mesosistema*, que alude a la interacción entre microsistemas; *exosistemas*, que se refieren a la influencia que desde el exterior puede recibir el microsistema; y el último sistema de influencias que está condicionado por *la cultura y la historia* en el que el resto de los sistemas están inmersos. La psicología de la educación no puede renunciar al entorno más natural en el que se produce la interacción educativa y que va, sin duda, más allá de un enfoque centrado exclusivamente en el individuo.

Existe además una *dimensión física del contexto*, de ella se han ocupado sobre todo los psicólogos sociales. También la psicología del desarrollo y los educadores se interesan por el tema (Matthews, 1992; Spencer, Blades, y Mosley, 1989). Una aproximación al contexto físico puede realizarse desde diversos enfoques, por ejemplo el entorno más próximo al individuo o un macro-entorno. Analizar cómo incide en la conducta es todavía una tarea pendiente y los trabajos que se acercan al individuo y a su entorno físico como una sola unidad de análisis son muy escasos.

También son muy pocos los estudios dedicados a la *dimensión temporal* del contexto. Es posible advertir, incluso, que aunque Cohen y Siegel (1991) la resaltan, no se cita ningún trabajo que desde la perspectiva de la psicología haya profundizado en el tema. Ellos proponen un planteamiento de carácter casi epistemológico. En una publicación ya clásica, que incluye un buen número de trabajos elaborados desde la perspectiva socio-cultural, Middleton y Edwards (1990) abordan el problema del tiempo en relación con el contexto. Es una aproximación de gran interés que trata de trascender los clásicos planteamientos sobre la memoria que durante varias décadas nos ha aportado la ciencia

cognitiva. El recuerdo se ve ahora inmerso en un contexto social, del que es inseparable, y se hace presente por medio de un discurso que adquiere su verdadero significado en un entorno que va más allá del individuo. Merece la pena resaltar el planteamiento del trabajo, tal como lo presentan los autores:

"Nuestro trabajo se orienta hacia la fundamentación social y el contexto de la memoria. De este modo re-tomamos tres importantes temas que emergen como parte de una agenda sobre el recuerdo colectivo. Primero, el *contexto* es planteado no como un mero fondo o influencia social, sino como la sustancia de la memoria colectiva misma, contextualmente establecida en la palabra. Segundo, *la metacognición*, o el hablar de los procesos mentales, es visto no como una reflexión sobre los procesos internos, sino como ocurriendo en la conversación de un modo ocasional, de tal modo que las concepciones de los procesos mentales son formuladas, justificadas y socializadas al hablar sobre ellos. En tercer lugar, examinamos *la inferencia y el argumento* en la construcción de versiones conjuntas de los sucesos, donde recordar es producir versiones que son aceptables en la medida en que tienen éxito sobre otras, pasadas o actuales." (Middleton y Edwards, 1990, p. 11)

El tiempo se convierte, desde esta perspectiva en una dimensión del contexto social, se accede a ella a través del recuerdo de los participantes. En este sentido, el tiempo no es ajeno a las metas y a los significados que atribuyen a la situación quienes participan de ella. Además, el pasado sólo tiene sentido desde el presente en el que se recuerda y desde el futuro, sobre el que se proyecta.

El contexto desde la ecología

Hasta el momento hemos tratado de profundizar en el significado del término "contexto" en un sentido amplio, pero es importante resaltar que éste dependerá en último extremo de la perspectiva teórica que adopte la investigación. Parece necesario, por tanto, aludir, aunque sea brevemente, a algunas de esas perspectivas. En otros lugares nos hemos ocupado de ello (Lacasa, Martín-del-Campo, y Méndez, 1994a; Lacasa, Pardo, y Herranz-Ybarra, 1994b) y existen también excelentes revisiones en castellano más centradas en el contexto educativo (por ejemplo, Álvarez y del-Río, 1990). Nos referiremos a esta cuestión considerando un *doble enfoque teórico que ha condicionado de cerca este trabajo*, el *ecológico*, que considera al contexto como un escenario, y el *so-*

ciocultural en el que diferenciaremos a su vez dos modelos, por una parte, el de quienes desde enfoques clásicos se refieren a él como un sistema de actividad y, por otra parte, el de quienes influidos por modelos de la antropología se refieren a él como a una comunidad de práctica.

La psicología ecológica: algunos ejemplos

Schoggen (1991) hace una excelente revisión del tema de contexto acercándose a las cuestiones más significativas de la psicología ecológica, tanto teóricas como metodológicas. Sus orígenes se remontan a Kurt Lewin que señala una nueva forma de aproximarse a la realidad:

"Ni los hábitos del grupo ni los hábitos individuales pueden ser comprendidos suficientemente por una teoría que limite su consideración a los procesos mismos y conciba al "hábito" como una especie de conexión halada, una "asociación" entre estos procesos. Por el contrario, los hábitos han de ser concebidos como resultado de fuerzas en el organismo y su espacio vital, en el grupo y su entorno. La estructura del organismo, del grupo y el entorno, o cualquier nombre que asignemos al campo, ha de ser presentada y las fuerzas en varias partes del campo han de ser analizadas si los procesos... han de comprenderse científicamente. El proceso (hábito) es un epifenómeno, el objeto real de estudio es la constelación de fuerzas (...). En otras palabras, las predicciones científicas o el instrumento como método de cambio debe estar basado en un "análisis del campo como un todo", incluyendo tanto sus aspectos psicológicos como no-psicológicos." (Lewin, 1943/1951, pp. 173-174; citado por Schoggen, 1991, pp. 283-284).

El interés del texto está, sobre todo, en el hecho de haber sido escrito hace más de cincuenta años. Se propone una aproximación a los procesos psicológicos o sociales en tanto que constituyen una totalidad, una estructura con el entorno. La idea, sin embargo, fue olvidada por los psicólogos aunque aceptada por otras ciencias humanas, por ejemplo, la sociología, la etnografía o la antropología. Una excepción a ese olvido representa la figura de Roger Barker (Barker y Associates, 1978). Según Schoggen (1989), desde la perspectiva de ese autor, la psicología se convierte en una ciencia en la que el investigador funciona como un dócil receptor, codificador y transmisor de los fenómenos psicológicos. Schoggen utiliza una metáfora y considera a la psicología al modo de un *convertidor*. No se trata tanto de generar y controlar los datos a través del método experimental, como de descubrir "pre-existent unidades de

conducta y situación". Sin duda las cuestiones metodológicas van a adquirir aquí un peso fundamental.

Los métodos utilizados son observacionales. El autor los ejemplifica con datos de su propio trabajo (Schoggen y Schoggen, 1971; Schoggen y Schoggen, 1987). Lo importante es que las observaciones pueden realizarse desde una doble perspectiva, bien centradas en la actividad de la persona dentro de su entorno o también tomando como objeto el entorno en sí mismo. En el estudio al que se refiere, los niños son observados durante periodos muy largos de tiempo, por ejemplo, toda la actividad que realizan a lo largo de un día mientras está despierto. Lo fundamental, una vez realizadas las observaciones es identificar unidades significativas de análisis en las corrientes de actividad, a partir de ellas será posible realizar *análisis cualitativos y cuantitativos*. También este autor ha realizado trabajos en situaciones educativas y escolares (por ejemplo, Schoggen y Schoggen, 1988), concretamente han analizado la incidencia del tamaño de la escuela sobre el grado de participación de los estudiantes en las actividades escolares.

Figura 2-2. Perspectiva ecológica: un escenario de socialización



Socialización y escenarios de crianza

Otros autores se han ocupado también del tema. Nos detendremos primero en Bronfenbrenner (1970/1993). En su opinión, para juzgar la valía de una sociedad, para concretar que perdurará de ella y qué será eliminado, es preciso considerar de qué forma una generación se ocupa de la siguiente, es en este marco donde se sitúan los procesos de socialización:

"Si a los niños y jóvenes se les brinda la oportunidad de desarrollar sus capacidades al máximo, si se les proporciona el conocimiento que les permita entender el mundo e intentar cambiarlo, las perspectivas de futuro son brillantes. Ahora bien, una sociedad que descuida a sus niños, por muy bien que funcione en otros aspectos, corre el riesgo de desarticularse y perecer" (Bronfenbrenner, 1970/1993, p. 15)

La socialización es inseparable, por tanto, de una relación entre generaciones. Se insiste, sin embargo, en que la familia no es el único agente educativo posible. El proceso comienza en ella pero no termina allí:

"El mundo exterior tiene un impacto considerable desde el momento en que el niño comienza a relacionarse con personas, grupos e instituciones, cada una de las cuales le impone sus perspectivas, recompensa y castigos, contribuyendo así a la formación de sus valores, habilidades y hábitos de conducta" (Bronfenbrenner, 1970/1993, p. 16)

Bronfenbrenner, en uno de sus trabajos más clásicos (1979/1985), examina los escenarios del desarrollo humano señalando que muchas veces se pone el acento en las dimensiones individuales olvidando las interacciones de los factores que constituyen dichos escenarios y, sobre todo, de las personas que están allí presentes. En su opinión, este planteamiento deja fuera muchos de los aspectos que podrían contribuir a explicar los entornos humanos y los procesos de socialización que en ellos se producen. El autor propone acercarse a los contextos de desarrollo desde los siguientes presupuestos.

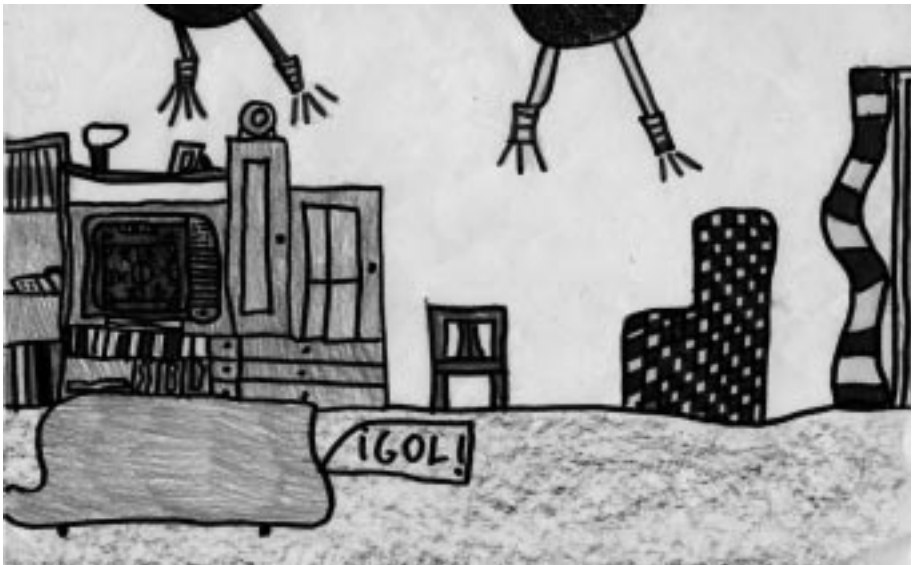
En el *contexto de desarrollo primario* la niña o el niño pueden observar y asimilar patrones de actividad en uso, progresivamente cada vez más complejos, conjuntamente o bajo la guía de personas que poseen conocimientos o destrezas todavía no adquiridas y con las que se ha establecido una relación emocional positiva.

Un *contexto de desarrollo secundario* es aquel que ofrece a los pequeños oportunidades, recursos y estímulos para implicarse en las actividades que han aprendido en los contextos primarios, pero ahora sin la intervención directa o la guía de otras personas.

El *desarrollo potencial de un escenario* depende del grado en que terceras personas presentes en él apoyen o socaven las actividades de aquellos actualmente implicados en la interacción con el niño. Por ejemplo, cuando el padre constituye un apoyo para la madre, ésta es más efectiva en la alimentación de su hijo, mientras que el conflicto matrimonial va asociado a dificultades de la madre en dicha alimentación.

El potencial de desarrollo de un escenario de crianza se ve incrementado en función de los *vínculos que pueden establecerse con otros escenarios*. Un ejemplo de ello son los programas que, implicando actividades relacionadas con la lecto-escritura, se proponen establecer puentes entre la escuela y el hogar.

Figura 2-3. El contexto del hogar en el taller



¿Cuáles son las implicaciones de este enfoque teórico en la psicología de la educación y, más concretamente en esta investigación? A nuestro juicio, la principal aportación de este enfoque está en el hecho de haber puesto el acento en la necesidad de aproximarse a la escuela para descubrir realmente lo que hay en ella. Es difícil intervenir y mejorar los programas educativos "desde fuera", más concretamente, desde los trabajos realizados en un laboratorio o considerando únicamente las aportaciones de las teorías. El hecho de acercarnos al *contexto*, entendido como entorno físico y social, en el que se desenvuelven los procesos educativos obliga a una revisión de planteamientos tanto teóricos como metodológicos.

El contexto en la psicología socio-cultural

Nos ocuparemos ahora brevemente de la noción de contexto que está presente en la perspectiva socio-cultural, para considerar posteriormente sus implicaciones educativas. Resulta especialmente significativo un trabajo de Michael Cole (1992) en el que se plantea el tema de las relaciones entre contexto y cultura. El trabajo pretende ir más allá de Vygotsky, cuando trata de analizar el papel de la cultura en el desarrollo. Los mecanismos a través de los cuales esa influencia se hace presente van mucho más allá del lenguaje y, en este sentido, comienza en los primeros momentos de la vida. Lo que interesa resaltar es, en primer lugar, la noción de contexto que Cole va a proponer, ver después cómo en ella está implícita la cultura y, finalmente, su incidencia en los planteamientos de la psicología de la educación.

Veamos el significado que se atribuye al término contexto:

"Esos usos intuitivos del término contexto que utilizan la metáfora de la cuerda/ el hilo, etc. son exactos, en un sentido interesante, de acuerdo con la raíz latina del término, *contextere*, que significa "entreteter juntos". Un sentido similar aparece en el *Oxford English Dictionary*, que se refiere al contexto como "el todo inter-relacionado que da coherencia a sus partes". Se advierte que de acuerdo con esta noción del contexto como una cuerda, el contexto no puede reducirse a un entorno. Es más bien una relación cualitativa entre dos entidades analíticas (¿ficciones?) que tomamos como estructura y función (la primera sincrónica y la segunda diacrónica. Es en este sentido como se ha interpretar "que se entreteten conjuntamente", es una perspectiva que problematiza los límites entre la tarea y el contexto, enfatizando como regla general que el objeto y aquello-que-rodea-al-objeto están constituidos por el actos de nombrarlos" (Cole, 1992, p. 16.)

Lo esencial es que el entorno y el objeto se entremezclan en una corriente de actividad, no estamos ante dos variables que puedan analizarse con independencia una de otra, ambos constituyen una unidad de análisis. De ese contexto es inseparable la cultura en una triple dirección: 1) porque no puede separarse de una dimensión temporal, histórica en la realidad humana, que lo configura; 2) porque en él están presentes instrumentos materiales y simbólicos que permiten a los individuos adaptarse a la realidad y proyectarla al futuro; 3) porque es un entorno social.

Figura 2-4. La mezquita de Córdoba: ¿define un contexto cultural?



¿Cuáles son las implicaciones de introducir el contexto en la consideración de los fenómenos educativos, desde esta perspectiva teórica, para la psicología de la educación? Es difícil resumirlo en pocas líneas. Diremos que aporta una nueva unidad de análisis, por una parte, y que, por otra, a través de la idea de instrumento simbólico y material rompe con una metodología de ense-

ñanza excesivamente centrada en manipulación de la realidad a través de símbolos. Se deja un lugar mayor al contacto con la realidad a través de la acción.

Los escenarios educativos como sistemas de actividad

En estas páginas asumimos que los escenarios educativos son *sistemas de actividad* donde niños y niñas adquieren los patrones más propios de su comunidad. En ningún momento pretendemos hacer un análisis exhaustivo de este concepto, aludiremos brevemente a él para enmarcar teóricamente nuestro trabajo. Los escenarios de actividad son inseparables del concepto de cultura en cuanto son ellos los que constituyen el entorno en que vivimos los humanos y, en este sentido, la idea es que el entorno biológico prehumano se convierte poco a poco en un entorno cultural donde las actividades se construyen como procesos socialmente mediados. Si el desarrollo del niño coincide en general con la línea del desarrollo cultural ello significa que la línea natural puede ser modificada profundamente por aquella. El sistema cultural debe plantear conflictos al niño y proporcionarle recursos, sistemas mediadores para resolverlos, para sacarle de su línea natural y lograr su desarrollo cultural (Luria y Vygotsky, 1992/1930).

Es bien sabido que el concepto de actividad ha desempeñado un lugar central en la psicología soviética. Basta recordar las aportaciones de Leontiev o Vygotsky, profundamente enraizadas en la psicología marxista, para explicar la antropogénesis (Wertsch, 1981). En términos generales, podemos decir que la actividad es considerada como una formación sistémica y colectiva que posee una estructura mediacional compleja. Las actividades no son acciones que tienen lugar sólo en un momento específico, sino que ocurren a través de un tiempo socio-histórico; así, el sujeto y el objeto están mediados por artefactos que incluyen símbolos y representaciones. Kozulin (1996) señala cómo Vygotsky se acerca al tema en un trabajo sobre el origen de la conciencia (1979/1925). Lo que busca el autor soviético, nos dice, es un número de actividades que puedan considerarse generadoras de la conciencia. Distingue aspectos de la experiencia humana como la historicidad, o la actividad social. La conciencia se construye desde fuera, en las relaciones con los otros.

"El desarrollo de los procesos de abstracción, que ocurren sólo en el proceso de crecimiento infantil y en el desarrollo cultural, está unido al comienzo del uso de instrumentos externos y a la elaboración de formas complejas de conducta" (Luria y Vygotsky, 1992/1930, p. 142)

Es decir, la cultura implica un sistema funcional en el que se participa y que proporciona el marco, el motivo y las herramientas para construir las funciones culturales básicas. A partir del concepto de sistemas de actividad, Vygotsky ve la historia del desarrollo como la construcción de sistemas psicológicos, que interactúan con ellos de modo que se permite el enriquecimiento de dichos sistemas por modos de acción artificial y cultural desarrollados históricamente.

Actividad mediada por instrumentos

Muchos autores han insistido en noción de escenario de actividad relacionándolo siempre con el de actividad mediada. Si bien aludiremos inmediatamente a sus aportaciones, nos fijaremos un momento en las implicaciones que este concepto tendrá en nuestra investigación. Será necesario pensar, ante todo, cuáles son los instrumentos que median la actividad humana en estos escenarios. Hemos de reconocer que los instrumentos que median las relaciones en las personas son, sobre todo, de naturaleza escolar y en muchas ocasiones los libros de texto. Pero fijémonos un momento, a la luz de los autores que se ocupan del tema, las implicaciones que ello puede tener en relación con los procesos de construcción del conocimiento.

Señalaremos, en primer lugar, que los sistemas de actividad permiten integrar al sujeto, el objeto y los instrumentos -tanto materiales como signos y símbolos- y todo ello unificado en una *totalidad*. En este sentido, la cultura se considera como el medio específico de la vida humana y los artefactos como las unidades elementales de la cultura (Cole, 1996). Los artefactos suponen una mediación dual con el mundo no humano y con otros seres humanos. Para este autor la acción medida y la actividad en contexto son dos momentos de un proceso simple. Pero, ¿qué son esos artefactos a los que alude Cole? Si bien ordinariamente pensamos en ellos como objetos materiales pero ahora van a considerarse, a la vez, *ideales y materiales*. Son ideales en cuanto que su forma material ha sido conformada por su participación en actividades sociales. El mundo, nos dice, existe más allá de su ejemplificación material. Se refiere al concepto que aporta Wartofsky (1973) y que sitúa a los artefactos en un triple

nivel. Los artefactos primarios son los que se usan directamente en la producción, por ejemplo, palabras, redes de comunicación, etc.; no se distingue entre la producción de bienes materiales o de la vida social en general. El segundo nivel consiste en representaciones de los artefactos primarios, que juegan un papel central en el mantener, preservar y transmitir modos de acción y creencias. El tercer nivel constituye un mundo relativamente autónomo y se convierte en un instrumento para cambiar la praxis. La cuestión que el autor se plantea es cómo todos ellos están presentes en la cultura.

Otros autores han insistido también en la idea de que la actividad humana está mediada por signos y otros instrumentos culturales. Los seres humanos, se nos dice, tienen acceso al mundo solo de forma indirecta o mediada, más que directamente o inmediatamente (Wertsch, Del-Río, y Álvarez, 1995). Se insiste así tanto en el modo como se obtiene información del mundo como en la acción que lo transforma. Aunque, con algunas diferencias respecto de los autores anteriores, conviene resaltar el trabajo de Irjö Engeström (1987), cuando asume también la idea de que los sistemas de actividad contienen una variedad de diferentes puntos de vista, o "voces", substratos de artefactos históricamente acumulados, reglas y compañeros en la división de trabajo. Esta actividad es, además, fuente de conflicto y se considera que las contradicciones son el motor del cambio dentro de los sistemas de actividad.

Casi siempre una imagen o una metáfora transmite una idea mejor que el discurso expositivo y académico, por ello cuando queremos contraponer el camino por el que la psicología sociocultural se acerca a la actividad humana podemos acudir a la imagen que propone Riviere (1991) como título de uno de sus libros, *Objetos con mente*, aunque en este caso haya que modificarla. Pesamos que *las personas somos objetos con mente pero también con manos* y creemos que esta frase transmite muchas de las ideas que se esconden tras el trabajo de Michael Cole y sus colaboradores, a los que ahora vamos a referirnos.

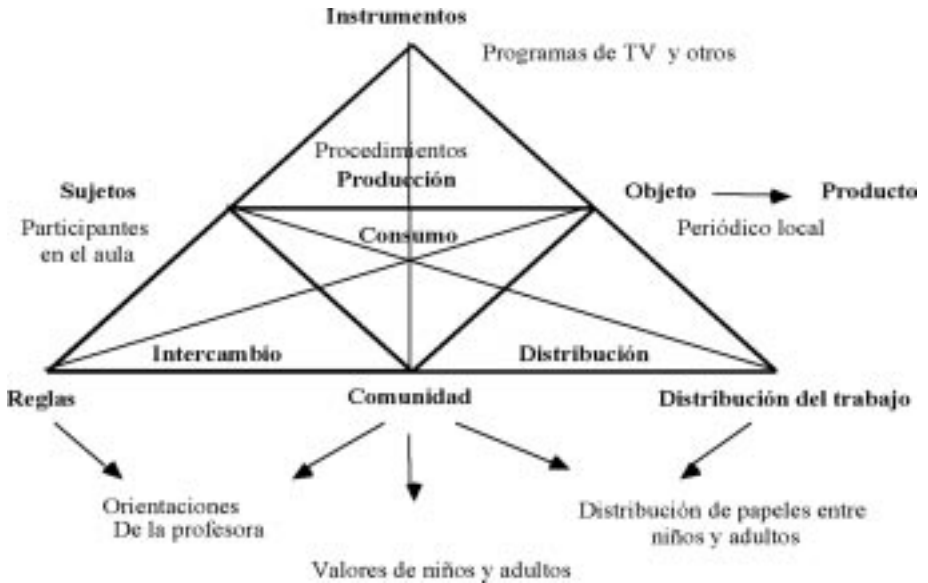
*Tabla 2-1. Actividad humana y mediación cultural
A partir de Cole y Engeström (1993)*

Las funciones naturales se distinguen de las funciones psicológicas porque estas últimas están "mediadas" por instrumentos y reglas.
La mediación cultural crea una estructura de la mente específica de la especie, universal y asociada a la morfología de la acción.
La mediación cultural tiene un efecto recursivo y bidireccional. La actividad mediada modifica simultáneamente al entorno y al sujeto.
El entorno cultural en el que niños y niñas se desenvuelve contiene conocimiento acumulado de generaciones anteriores.
La cultura es "historia en el presente" en cuanto que los logros de generaciones anteriores se acumulan en el momento actual como parte específicamente humana del entorno.
La mediación cultural concede especial importancia al mundo social en el desarrollo humano, puesto que otros seres pueden crear las condiciones especiales para que ocurra el desarrollo.

Dimensiones de un sistema de actividad

Desde esta perspectiva la unidad natural de análisis para estudiar la conducta son los sistemas de actividad, entendidos como los sistemas de relaciones entre individuos históricamente condicionados y sus entornos más próximos organizados culturalmente. Lo que personalmente tiene para nosotras un mayor interés de esta propuesta es el hecho de que ofrece un modelo de análisis que hace avanzar a la psicología en el uso de una metodología peculiar y específica de la actividad humana, donde no siempre parecen válidos los métodos que han tenido éxito en las ciencias de la naturaleza. La Figura 2.5 incluye los principales elementos del sistema que citan los autores de la propuesta y que puede servir como punto de partida para el análisis.

Figura 2-5. ..Sistemas de actividad
A partir de Cole y Engenström (1993)



Comentaremos los elementos que se incluyen en la figura, a partir de un ejemplo, prestando especial atención a las relaciones que pueden establecerse entre ellos. Nos fijamos en la actividad desarrollada en nuestro taller reescritura y medios audiovisuales. Observando la figura se advierte la importancia de una interacción entre *los sujetos*, en este caso investigadoras, docente y alumnado, y *el objeto*, al que se orienta la actividad y que, a su vez, es modelado o transformado en un resultado con ayuda de *instrumentos externos e internos* (físicos y simbólicos), en este caso los medios audiovisuales. Hay que tener en cuenta también que dicha actividad se desarrolla en una *comunidad* (en este caso o la escuela) que incluye múltiples individuos y grupos compartiendo metas similares. Además, esas actividades están regidas por *reglas* semejantes que contribuyen a la distribución de tareas y *papeles sociales* entre los miembros de la comunidad, en este caso los que desempeñan ante la tarea una madre y una hija. Por otra parte, en este sistema de actividad existe un *intercam-*

bio y distribución de objetos entre los individuos que configura la actividad humana con carácter bidireccional, es decir, las personas al transformar los instrumentos y los objetos se transforman a sí mismas. Finalmente, el hecho de estar ante un sistema dinámico conduce necesariamente a la noción de tiempo, que en relación con la vida humana ha de entenderse como historia, ya que los humanos interpretamos el pasado y el futuro en términos de experiencia cultural.

Contexto y comunidades de práctica

Lo que define a una comunidad es su conciencia de grupo. Esta idea surge apoyada en un determinado tipo de relaciones que orientan la actividad hacia metas comunes que se hacen conscientes, porque el grupo es capaz de reflexionar como tal sobre ellas y, sobre todo, en relación con aquello que afecta a la vida del grupo. Rogoff (1994) amplía algo más este concepto anterior, especialmente cuando alude al proceso de enseñanza y el aprendizaje. Veamos cómo se aproxima a esa noción:

"La idea de comunidad de aprendices está basada en la premisa de que el aprendizaje tiene lugar cuando la gente participa en empresas compartidas con otras personas, de forma que todos desempeñan papeles activos, aunque a menudo asimétricos, en la actividad socio-cultural. Ello contrasta con modelos de aprendizaje que se fijan en una de las partes, bien que tenga lugar a partir de la transmisión de información del experto, bien mediante la adquisición de conocimiento por parte de los novatos, con el que aprende o el que enseña (respectivamente) de una forma pasiva." (Rogoff, 1994, p. 209)

El aprendizaje se define aquí como un proceso de *transformación de la participación*, argumentando que el modo en que las personas se desarrollan está en función de los papeles que desempeñan y de la comprensión de las actividades en las que participan. El concepto de *participación guiada aparece entonces* como un proceso universal, que caracteriza la actividad en una comunidad de práctica, y que reviste características específicas en cada una de ellas.

"El proceso de participación guiada que consideramos universal es aquel que permite tender puentes para establecer conexiones entre lo conocido y lo nuevo. Creemos que es universal porque es inherente a la comunicación, hay un esfuerzo de colaboración entre quienes interactúan para encontrar un fundamento común a la comprensión sobre la que se basa su contribución, así como para asegurar la

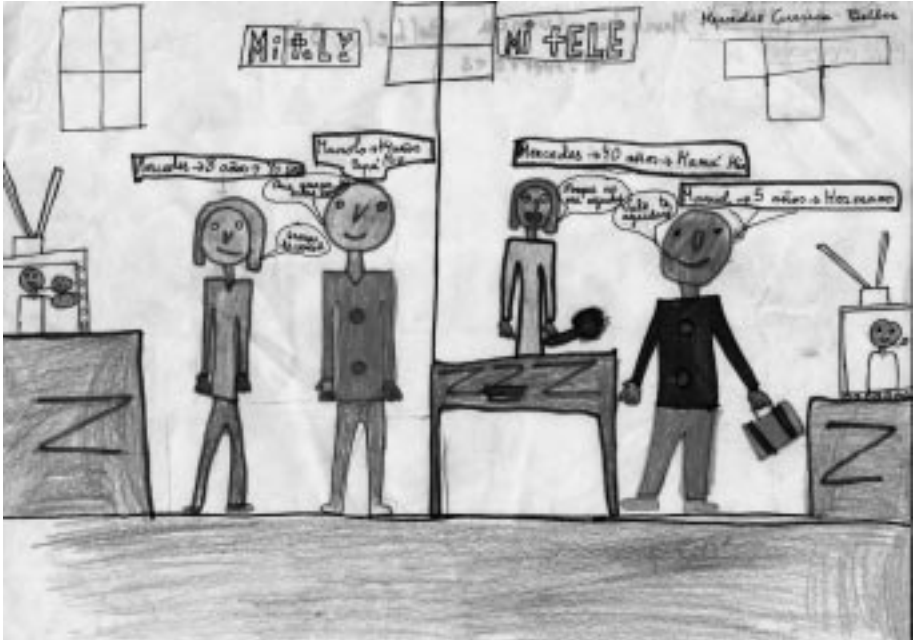
mutua comprensión. Quienes participan tienen inicialmente puntos de vista distintos sobre la situación, pero buscan una perspectiva o un lenguaje común a través del cual comunicar sus ideas; ese esfuerzo supone una ampliación del punto de vista de los participantes de forma que se produce un proceso de desarrollo. Desde un fundamento común, construido en colaboración, los participantes comparten el pensamiento cuando amplían juntos su comprensión (Rogoff, 1993, p. 8)

Pero, ¿cómo llegar a integrarse en una comunidad de práctica en la que se aprende a través de procesos de participación guiada? Para responder a esta cuestión, Barbara Rogoff (1994) alude a su propia experiencia como participante en una escuela estructurada como comunidad de aprendices en la que ha participado diez años como madre y cuatro de ellos, además, como investigadora. En otro lugar hemos comentado ampliamente esta experiencia (Lacasa, 1997). En opinión de Rogoff, aprender a participar en una comunidad exige un amplio periodo de aprendizaje mediante *legítima participación periférica* (Lave y Wenger, 1991).

Los elementos que se esconden tras esta filosofía son los siguientes:

- a) El papel de los enseñantes es el de líderes y facilitadores, pequeños y mayores participan conjuntamente tratando de compartir los intereses de cada uno.
- b) El interés en el aprendizaje no es ajeno a la responsabilidad que cada persona asume en el proceso.
- c) La evaluación se lleva a cabo mediante la observación del niño o de la niña. Los enseñantes reflexionan sobre el progreso en el contexto de la actividad.
- d) El aprendizaje cooperativo está presente durante todo el programa.

Figura 2-6. La familia: ¿una comunidad de práctica?



La familia y la escuela como "contextos"

Intuitivamente nadie negará que las escuelas y las familias son contextos, pero algunos comentarios ayudarán a justificarlo. Siguiendo el trabajo de Siegel y Cohen (1991), al que ya hemos aludido, sistematizaremos por qué la familia y la escuela, objetos de esta investigación, pueden considerarse un contexto. Podemos responder a una sencilla cuestión: ¿por qué una casa no es un hogar?

"Un hogar connota actores humanos que mantienen relaciones con otras personas, organizaciones idiosincráticas de las pertenencias en el espacio, recuerdos (tradiciones), y metas. Son justamente estas cosas esenciales-actores, metas y recuerdos- lo que distingue "los contextos" de los "entornos" y da una nueva apariencia a sus características topográficas." (Siegel y Cohen, 1991, p. 308)

A partir de esta definición de contexto, en la que se insiste en sus componentes de carácter social, se presentan un conjunto de rasgos que, en nuestro caso, pueden definir a la familia y la escuela como contextos. Se sintetizan en la figura 2.7

Figura 2-7. Contextos educativos: algunas dimensiones



1. *La escuela es un contexto construido por las personas.* En este sentido lo fundamental son los actores y sus metas. *Las metas*, aunque no es ahora el momento de profundizar en ellas, se relacionan directamente con dimensiones intencionales de la conducta; en la escuela no son ajenas a una transmisión de valores que tienen sus raíces en el grupo social.
2. *La escuela es un contexto esencialmente social.* De ello nos ocuparemos en este trabajo. Ahora se trata de insistir, incluso, en la dimensión personal de esas relaciones y en la importancia de analizarlas como una algo que penetra los procesos de conocimiento.
3. *Los contextos incluyen recuerdos.* *La escuela está inmersa en procesos colectivos de recuerdo.* Este tema no ha sido demasiadas veces analizado por los psicólogos educativos, pero sería difícil entender la escuela sin un conjunto de tradiciones en las que está inmersa. Estas pueden ser pe-

culiars de ella o, si es muy nueva, de su comunidad o de los profesores y alumnos que la configuran.

4. *La escuela, como contexto, es una unidad de análisis.* Ir más allá del método experimental en psicología de la educación es una de las consecuencias inmediatas de aceptar que la escuela es un contexto.
5. *La escuela como contexto ha de entenderse en relación con los procesos de cambio que se producen en ella.* Cabe recordar, en cualquier caso, que todo proceso de enseñanza y aprendizaje puede ser considerado como un proceso de cambio.

El contexto del aula y el discurso educativo

No es fácil abordar el tema de la comunicación y el discurso compartido en el aula. La multitud de variables que influyen en él, junto con el ya difícil tema del lenguaje que tan directamente le afecta, hacen difícil encontrar métodos que permitan una aproximación fructífera. Trabajos ya clásicos (Cazden, 1988; Edwards y Westgate, 1987; Edwards y Mercer, 1987) iniciaron una línea de investigación que, desde nuestro punto de vista, resulta apasionante. Aunque sin duda existen diferencias de planteamiento entre ellos, en este caso creemos que son más importantes las convergencias. Ambos aceptan que el aula es el lugar donde se comparte la construcción del conocimiento:

"¿Cuál es la esencia del acto de compartir el conocimiento? ¿Cuáles son los requisitos mínimos que debe poseer una interacción para que pueda describirse como tal? (...) Cuando dos personas se comunican, existe realmente la posibilidad de que, reuniendo sus experiencias lleguen a un nuevo nivel de comprensión más alto que el que poseían antes." (Edwards y Mercer, 1987 p. 15)

El texto sugiere una interesante reflexión: *el conocimiento se comparte en situaciones de comunicación, en dichas situaciones surge algo nuevo, que no puede identificarse con lo que conocían previamente quienes participan en la conversación.* En este contexto, las relaciones que los profesores mantienen con los alumnos en el aula pueden entenderse en términos conversacionales. El proceso de enseñanza - aprendizaje se convierte en una conversación didáctica, mediatizada por instrumentos instruccionales, en la que los participantes reconstruyen el conocimiento.

Pero podemos dar un paso hacia adelante y considerar que si convertimos a esta *conversación didáctica* en objeto de estudio es imprescindible una colaboración interdisciplinar. Edwards y Mercer (1987) son conscientes de ello y señalan la importancia de disciplinas como la lingüística, la antropología, la sociología. En cualquier caso, reconociendo también la especificidad educativa del tema, sitúa los antecedentes de un planteamiento educativo en el trabajo de Galton, Simon, y Croll (1980), un proyecto en el que se observa lo que ocurre en más de sesenta aulas del Reino Unido. Lo importante aquí es que la clase se observa como grupo y a través de una observación sistemática. Por ejemplo, son interesantes sus análisis acerca de cuáles son las estructuras de la clase o el papel que el maestro juega en ella. Un trabajo anterior, también en esta línea, podría ser el de Barnes (1976), en el que se analizan situaciones específicas de interacción entre el maestro y los niños cuando entre todos desarrollan una lección.

Pero cuando tratamos de analizar el discurso en el aula llegamos ahora a un tema crucial ¿Cómo es posible llegar a compartir las representaciones? Las ideas de Bruner (1987) a propósito del "*yo transaccional*", con profundas raíces en la psicología de la comunicación e interacción humanas, contribuyen a dar una respuesta. Con este término se refiere a lo que otros autores designan como *intersubjetividad*. Se alude así a un conjunto de *presupuestos*, de *significados comunes*, que se comparten pero que no siempre se expresan verbalmente. Desde aquí, Bruner pretende trascender diversos enfoques instruccionales que han considerado al niño y al alumno como alguien capaz de aprender aisladamente. ¿Cuáles son esas perspectivas? Se refiere, al menos, a cuatro formas de aproximarse al desarrollo del conocimiento y a los procesos de enseñanza - aprendizaje que pretende trascender. Las enumeramos a continuación.

Egocentrismo: de raíces piagetianas mantiene que el niño, hasta aproximadamente los siete años, no es capaz de ponerse en la perspectiva de los otros. Tratando de ir más allá de esta idea, Bruner nos dice que las dificultades del niño para ponerse en la perspectiva del otro han de situarse al nivel de la actuación y no de la competencia. El modo en que el niño comprende el suceso no es distinto al del adulto, lo que ocurre es que posee un número mucho menor de "*scripts*" "*escenarios*" y "*esquemas*". Entre las tareas del maestro estará, por tanto, será descubrir cuáles son esos escenarios desde los que el niño organiza sus representaciones del mundo.

Privacidad: Desde esta perspectiva se acepta una "construcción del yo" que pone el acento en procesos de identificación e internalización. Sólo cuando el niño ha construido ese yo es capaz de establecer relaciones plenamente objetivas con el mundo exterior. Esta corriente estaría presente también en el pensamiento de Piaget (Lacasa y Villuendas, 1988). Las implicaciones educativas de este planteamiento son enormes porque conducen a un sujeto que aprende individualmente. Frente a ello, Bruner propone recuperar el verdadero sentido del término "*significación*" que se actualiza, únicamente, en un contexto comunicativo.

Inmediatez conceptualista: el niño va progresando, sobre todo, en su conocimiento del mundo, a través de encuentros directos con él. La interacción y negociación con los otros quedan relegadas a un segundo plano. Como alternativa a esta descripción, Bruner alude a la noción vygotskyana de *zona del desarrollo próximo*.

Tripartidismo: El conocimiento, el afecto y la acción se presentan como procesos separados que, poco a poco, se van integrando. En el polo opuesto, posición en la que se sitúa Bruner, esas disposiciones del ser humano se consideran como parte de un todo indiferenciado, desde el que se van construyendo sistemas autónomos. En opinión de Bruner no es posible olvidar que la "*la gente percibe, siente y piensa a la vez*".

Desde las reflexiones de Bruner se ofrece un excelente marco teórico desde el que abordar el tema de la construcción de representaciones compartidas en el aula. Un instrumento útil para penetrar en él es el análisis del discurso.

Diferentes estudios han abordado el tema del análisis de las conversaciones en relación con el contexto social en el que se producen. Sobra casi decir que ha sido en el campo de la *pragmática* donde este tipo de estudios se han desarrollado en profundidad. Desde esta perspectiva, estos estudios asumen que la comunicación lingüística no es únicamente un asunto de lo que específicamente se dice. Importante, incluso esencial, es el intento del individuo de actuar con efectividad en un entorno social estructurado (Dimitracopoulou, 1990).

Desde la pragmática es posible investigar cómo el lenguaje se usa dentro de un contexto social. En este sentido, el significado de una sentencia depende

tanto de su uso como de su contenido semántico específico. Este aspecto fue ya visto por Wittgenstein (1968) cuando se refiere al lenguaje cotidiano en términos de "juegos de lenguaje". Wittgenstein mostró como cambios sutiles en el uso del lenguaje pueden alterar su significado. No pretendemos en ningún momento hacer una revisión, ni siquiera aproximativa, de cómo abordar el análisis del discurso desde la perspectiva de la pragmática, pero si parece adecuado contextualizar algunas de sus aportaciones. Siguiendo a Givon (1989) aludiremos a algunos conceptos que ayudan a entender los trabajos sobre el análisis del discurso en el aula. De sus aportaciones cabe resaltar, al menos, dos principios:

- a) El uso del lenguaje en contextos comunicativos no es un asunto de verdad o falsedad de proposiciones atómicas, sino más bien un proceso de transferir información de una mente a otra.
- b) En contextos comunicativos, la información que resulta totalmente conocida para el oyente o la que es totalmente nueva es igualmente inútil. La que es vieja resulta redundante y no ofrece ninguna motivación para el oyente, la que es completamente nueva no puede integrarse en el conocimiento ya existente. Para evitar estos dos polos es necesario que exista un fondo contextual común al emisor y al receptor. Sólo desde él es posible una construcción conjunta del conocimiento.

Gordon Wells (1981a; 1981b) aplica estos principios al análisis del contexto educativo. En su opinión, es necesario considerar siempre que en toda *conversación didáctica*, lo mismo que en otros tipos de conversaciones, existen al menos tres elementos a considerar: a) Quienes participan en la conversación mantienen *turnos alternativos*. La estructura básica de una conversación parece ser aquella en la que uno de los hablantes inicia el turno y el otro responde. Esta interacción reviste características especiales en el caso de la interacción educativa, el maestro es en la mayoría de los casos quién toma la iniciativa. b) Los hablantes mantienen relaciones entre sí a través de lo que dicen. El *contenido del discurso* adquiere así un valor fundamental. En el caso de las interacciones didácticas se vincula a los contenidos del curriculum. Incluso el discurso, desde esta perspectiva, puede convertirse en un elemento fundamental para analizar el "curriculum" implícito en el pensamiento del profesor. c) La conversa-

ción está *temáticamente relacionada* con la situación en la que ocurre y con las intenciones de los hablantes. En el contexto del aula esta afirmación de Wells nos conduce a considerar la importancia de las metas, tanto de los alumnos como del profesor, que se hacen presentes e ella.

Un trabajo que ya podría considerarse clásico de Green y Wallat (1981) ha ampliado notablemente la perspectiva en la que se sitúa Wells (1981b), sobre todo desde un punto de vista metodológico. El estudio se ha realizado en el contexto del aula y resulta también útil cuando queremos aproximarnos a un análisis microgenético. Tal vez lo que en este trabajo tiene mayor interés es el hecho de que la unidad de análisis, en este caso "un acto de habla" de acuerdo con la terminología de Searle (1969), se coincide desde una perspectiva jerárquica. El "acto de habla", considerado en este caso como la unidad mínima de análisis, se ve inmerso en contextos más amplios desde los que adquiere significado. Dichos contextos, a su vez, dependen de "conocimientos situados" y de relaciones sociales específicas. La propuesta consiste por tanto, sintetizándola a costa de excesiva simplificación, en plantear el análisis del discurso educativo a través de niveles jerárquicos de análisis desde los que las metas de los participantes en las situaciones adquieren significado.

En definitiva, el análisis de la construcción compartida del conocimiento en el aula plantea un enorme reto a los investigadores, estamos ante un campo que presenta enormes posibilidades. Tras largos años de estudiar la interacción social en el aula, con no demasiado éxito, tal vez estemos ante un nuevo camino por el que avanzar.

Breve conclusión

En las páginas anteriores hemos querido introducir algunos trabajos que han constituido nuestro punto de partida teórico y desde los que, al menos en cierta medida, hemos ido definiendo también nuestros fundamentos metodológicos, convencidas de que teoría y método no son independientes.

La ecología y la psicología sociocultural nos han servido de apoyo para explorar los procesos de interacción que han tenido lugar en un taller de escritura y medios audiovisuales, donde nuestro objetivo, junto con la docente que co-

ordinaba el taller, era introducir a niños y niñas en los medios de comunicación y, sobre todo, en la televisión.

Si hemos de resumir esta fundamentación en una idea, aun a costa de excesiva simplificación, diremos que *nuestra meta ha sido establecer puentes entre distintos contextos educativos que son, a su vez, agentes de socialización*. Desde esta perspectiva consideramos a la escuela y la familia como unos contextos que pueden comprenderse en términos de escenarios, o de comunidades de práctica si nos fijamos en la psicología sociocultural.

Por último, insistiremos en que nos interesa, sobre todo, abordar estos dos contextos fijándonos en los instrumentos mediadores que permiten establecer relaciones entre ambos, especialmente el discurso oral, escrito y el audiovisual.

3. NUESTRO ESCENARIO

"¡Hola! Somos las niñas y niños del C.P. Averroes de Córdoba. Esperamos que os guste lo que hemos escrito este año en el taller de escritura sobre la TV y el periódico. (...).

El año pasado hicimos un libro de cuentos, éste hemnos escrito un "Cordobilla" sobre la TV.

Para aprender a hacer el Cordobilla primero fuímos a donde fabrican el periódico "Córdoba". Después, en la clase, hemos opinado sobre los programas de la "televisión". (...)

Para hacer todo lo que vas a ver hacíamos varias cosas: 1º hablar, 2º Inventar, 3º Escribir, 4º Leérselo a otros niños, 5º pasarlo a limpio y 6º ponerlo en el periódico (...)"

Alumnos y alumanas de 3º C. C.P. Averroes. Córdoba, *Editorial para "El Cordobilla"*, 26-03-1998.

¿Qué mejor comienzo para este capítulo acerca, del escenario de nuestro taller, que el modo en que los niños y niñas lo describieron? El texto anterior es la editorial que se publicó en el Cordobilla para introducir nuestro trabajo.

Ahora, tras haber revisado desde diversas perspectivas teóricas qué es el contexto y destacar que esta idea enmarca nuestra investigación, desarrollada con una metodología etnográfica, profundizaremos en él de forma más concreta. Utilizaremos como guía la introducción de algunas preguntas que revelan las diferentes dimensiones que definen nuestro escenario.

El centro y la colaboración con la maestra

¿Dónde trabajamos? Nuestra actividad se desarrollo en un Público de Córdoba de clase media baja. El centro está organizado como otros muchos colegios públicos, con las ventajas e inconvenientes para niños y docentes de uno cualquiera de ellos. Asistían a él unos 900 niños y niñas que estudiaban E.G.B.

cuando comenzamos este estudio. En el momento actual el Centro imparte únicamente la Educación Primaria, el alumnado que estudia el bachillerato a partir de la introducción de la LOGSE ha sido desplazado a otros centros de la zona.

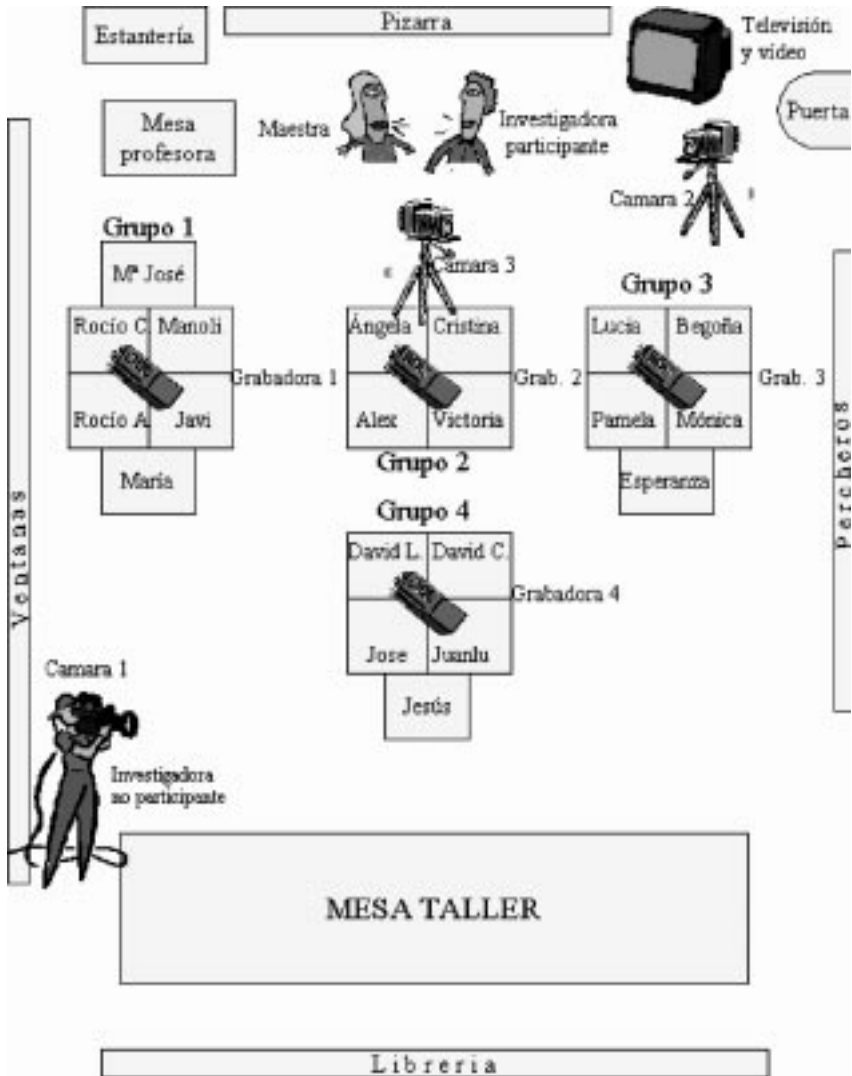
Figura 3-1. Córdoba. La Judería



La dirección del centro ha estado siempre dispuesta a iniciar experiencias innovadoras y el profesorado participa habitualmente en múltiples actividades de innovación. Hay que destacar, además, que en este centro existen dos aulas dedicadas a niños y niñas con parálisis cerebral que se integran en distintos momentos del día en las clases habituales. Como es fácil pensar, todo ello contribuye a que el centro sea un espacio de trabajo realmente vivo, donde las preocupaciones de los docentes van mucho más allá de transmitir a los niños un conjunto de conocimientos, buscan llevar a cabo procesos educativos que les permitan irse adaptando progresivamente a las situaciones a las que habrán de enfrentarse fuera de las aulas. Nuestros primeros contactos como investigadoras con este centro surgieron porque algunas de las profesoras eran, además, alumnas de Psicopedagogía en la Universidad de Córdoba. Este fue el inicio de nuestra colaboración y algo que hemos descrito en otros trabajos (Lacasa,

Gómez, Reina, y Cosano, 1996; Lacasa, Gómez, Reina, y Cosano, 1999; Lacasa y Guzmán, 1997) pero aludiremos de nuevo brevemente a ello.

Figura 3-2. Mapa de la clase



¿Quién participó en el taller de escritura? Investigadoras procedentes del ámbito universitario, la profesora habitual en el aula de cuarto curso de EGB, que forma parte del equipo de investigación que firma este trabajo, y estudiantes de doctorado. Hay que destacar que cuando comenzó el intercambio que analizamos en este proyecto nuestras interacciones tenían ya una larga historia. El curso anterior habíamos desarrollado un taller de escritura en que niños y niñas habían elaborado, junto a las personas adultas, un libro de cuentos. Si algo debemos destacar, de esta primera colaboración, fue el progreso hacia intereses cada vez más compartidos tanto en el plano docente como investigador. No podemos olvidar el primer día, cuando algunas de nosotras entramos por primera vez a la clase. Buscábamos trabajar con los niños de forma que aprendieran a escribir textos significativos, que comunicaran algo a alguien, también queríamos que aprendieran a valorar el trabajo en grupo como una situación profundamente educativa. Desde entonces nuestros intereses no han cambiado sustancialmente, pero se han ido precisando.

¿Por qué hicimos un taller de escritura y medios de comunicación? Ya hemos señalado que durante el curso anterior habíamos trabajado en el taller las narrativas espontáneas de los niños, cuando todos juntos escribíamos cuentos. Entonces comenzamos a percibir las dificultades de los niños para pasar de la lengua oral a la escrita y también sus problemas para trabajar con una audiencia lejana. Por otra parte, estábamos interesadas en establecer relaciones entre diversos contextos de enseñanza - aprendizaje que estuvieran presentes tanto en la escuela como en la familia. La televisión se reveló en ese momento como un ámbito especialmente interesante para permitir establecer puentes entre dichos escenarios y utilizando como instrumento privilegiado los distintos códigos que están presentes en ellos. Trabajar sobre los medios de comunicación parecía un ámbito que permitiría educar a personas alfabetizadas, no sólo en relación con la lecto-escritura, tal como viene siendo habitual en la escuela desde hace siglos, sino también en los lenguajes audio-visuales, un mundo en el que niños y niñas están inmersos desde que nacen pero que aprenden por sí mismos y con muy escasa ayuda de los adultos.

¿Cómo se llevaron a cabo las actividades? No podemos dejar de señalar que, de forma casi intuitiva, teníamos presentes algunas ideas vygotskianas de acuerdo con las cuales la lengua y el discurso son potentes instrumentos para

generalizar el aprendizaje a nuevas situaciones. Considerábamos, además, que la lengua escrita supone una conciencia de la lengua oral y creíamos que su uso, en el contexto de situaciones creadas en relación con los medios de comunicación, podría contribuir también a que los niños fueran siendo conscientes de las peculiaridades de esos lenguajes y de una forma u otra personas alfabetizadas en relación a ellos. Decidimos trabajar conjuntamente tres tipos de discurso: oral, escrito y audiovisual. Describiremos esas interacciones con mayor detalle en los apartados posteriores.

¿Cuándo tuvo lugar el taller? Esta es la última cuestión que nos queda por responder. Trabajamos aproximadamente cuatro meses dentro del aula en un taller semanal, al que le dedicábamos habitualmente unas dos o tres horas. La duración de las sesiones dependía de la naturaleza de las tareas. La profesora era flexible en ello y un aspecto importante, a tener en cuenta, era no sólo el horario escolar sino también el modo en que los niños trabajaban. Es decir, su grado de interés. Más adelante, al ocuparnos de cómo utilizamos la aplicación informática Nudist Vivo, se incluye una descripción detallada de cada sesión y de la secuencia de todas ellas.

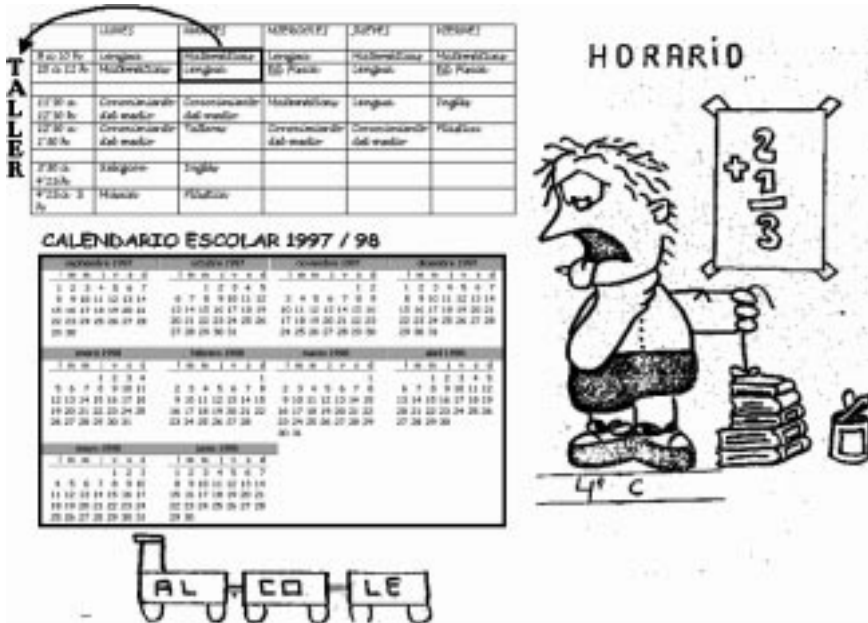
Figura 3-3. Los niños y niñas trabajan en el aula



¿Cómo se desarrollaron las sesiones del taller?

Nuestro taller empieza a mediados del mes de diciembre. Comenzamos a programarlo con la profesora y decidimos explorar la televisión, considerándola como un instrumento que nos permitiría establecer puentes entre la familia y la escuela. El año anterior habíamos trabajado con los mismos niños en un taller de escritura y el resultado había sido la elaboración de un libro de cuentos en el que habíamos aproximado a los niños a las estrategias para construir narrativas cuando se "cuentan cuentos" a otros niños. Es decir, se había comenzado ya a generar en ellos, de una forma u otra, el concepto de "audiencia lejana". Por otra parte, creíamos que la televisión sería un campo familiar y de gran interés para ellos. Además, y siempre con el objetivo de introducir en la escuela situaciones reales, donde la escritura resulte realmente significativa, decidimos contextualizar la producción de textos escolares en la publicación en el periódico local de un número monográfico en la sección infantil, que se publicaba semanalmente.

Figura 3-4. Horario del taller y calendario escolar del curso 1997-1998



En la tabla 3-1 incluimos un ejemplo de la síntesis de las diferentes sesiones que tuvieron lugar en el taller. En ella se resume el material que se recogió, siempre de forma etnográfica, las situaciones en las que los niños y niñas trabajaron, diferenciando sobre todo si lo hicieron en gran o pequeño grupo y, sobre todo la actividad programada para esa sesión y el modo en que los niños la llevaron a cabo.

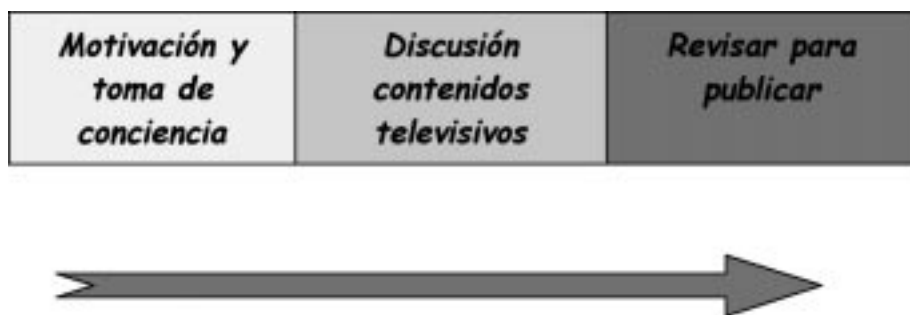
Tabla 3-1. Cuadro resumen de las sesiones del taller

Sesión Nº	Fecha	ACTIVIDAD	TRABAJO PROPUESTO EN CLASE	Grabaciones audio y vídeo	Cintas	Situación y grupo enfocado
Previa	9.12.97		Fichas de juguetes Comentario sobre los juguetes	No		
1	13.1.98	Entrevista colectiva: -Redacción individual sobre "¿Qué pensamos aprender en la visita al periódico?" Entrevista a padres y madres: -¿Qué medio de comunicación prefieren: TV o periódico?	-1 parte: ¿qué es un periódico? -2 parte: Hacer escrito y leer redacciones ¿Por qué?	1 cinta vídeo 2 cintas audio	Nº 1 Nº 2-3	(1 cámara) Gran mesa
	20.1.98	Visita al periódico (con las maestras)		Fotos		
2	21.1.98	Entrevista colectiva:	- ¿Qué vimos en la visita? - Poner por escrito: - ¿Qué es un periódico? - ¿Qué es lo más importante? - ¿Por qué?	1 cinta vídeo 1 cinta audio	Nº 4 Nº 5	(1 cámara) Gran mesa
3	27.1.98	Formar grupos y tomar decisiones sobre que vamos a escribir en el Cordobilla Elegir tema para escribir en el Cordobilla: televisión	Escrito sobre: ¿Qué me gustaría contarles a otros niños y niñas sobre la T.V? - ¿Por qué?	2 cintas vídeo 2 cintas audio	Nº 6-7 Nº 8-9	(1 cámara) 1º) Gran mesa 2º) Pequeños grupos

Describiremos ahora de forma narrativa como tuvieron lugar esas sesiones a lo largo del curso escolar. En términos generales, y siempre desde la perspectiva de las investigadoras, podemos diferenciar tres momentos muy diferentes a lo largo del taller y que se distinguen en función del camino a través del cual los niños se aproximan a la producción de textos escritos, y muy especialmente el modo en que van tomando conciencia de la posible audiencia

a la que se orientan sus textos. Es importante señalar, por otra parte, que estas fases se fueron revelando como importantes a través del taller y no estuvieron previamente programadas.

Figura 3-5. Fases y/o secuencias didácticas del taller



1ª Fase: ¿Para quién y sobre qué vamos a escribir?

Las cuatro primeras sesiones estuvieron dedicadas a un doble objetivo que se fue precisando a lo largo de ellas: a) generar en los niños la idea de que trabajaríamos con medios de comunicación, la televisión y el periódico y establecer comparaciones entre ambos; b) hacer surgir en ellos la idea de audiencia, es decir, contaríamos a otros niños y niñas qué pensábamos de los programas de televisión. Veamos cómo se desarrollaron las cuatro primeras sesiones.

En la primera sesión, aprovechando la proximidad de las fechas de Navidad, comenzamos a proponer a los niños que se fijan en los juguetes que más les gustan y en cómo aparecen en la televisión. De forma fácil queríamos dialogar con ellos en la clase sobre la importancia de los medios de comunicación. Con el fin de que se fijaran en la forma en que se presentan los juguetes les sugerimos elaborar unas pequeñas fichas en las que se indican sus principales características. Se trataba, simplemente, de que fueran tomando conciencia de que a través de la televisión alguien quería decirnos algo. En suma, se insistía en la televisión como emisora de mensajes.

A partir de ese momento, y nada más comenzar el segundo trimestre, empezamos a profundizar en qué es un periódico. Las actividades se organizan alrededor de una visita programada al periódico local en la que los niños publicarían sus propios trabajos. Merece la pena detenernos un momento en estas sesiones. En contra de lo que habíamos pensado, resultaba especialmente difícil hacer comprender a los niños qué era un periódico. Quizás era menos habitual en sus hogares de lo que pensábamos y, desde luego, mucho menos que las pantallas de televisión. Para aproximarlos a ese medio, y también para establecer alguna relación entre lo que aprendían en el aula y fuera de ella, les sugerimos convertirse en entrevistadores de sus padres y madres acerca de qué opinaban sobre la televisión y el periódico. Veamos algunas de sus respuestas.

"A mi madre le gusta más la televisión porque dice que en el periódico no vienen más que sucesos y no le gusta leer"

"A mi padre le gusta más la televisión porque le entretiene más y porque en la televisión dicen lo mismo y el periódico tiene que ir a comprarlo y ese dinero se lo puede ahorrar"

"A mi padre le gusta más la televisión porque simplemente con mirar y escuchar se va informando de lo que pasa"

Los textos de los niños dan lugar a interesantes discusiones en el aula y nos permiten darnos cuenta de que educadoras y aprendices no estábamos demasiado cerca. Realmente nos dimos cuenta de que nuestras ideas, las suyas y las de sus familias, sobre si nos gustaba más la televisión o el periódico, no estaban siempre de acuerdo. Previamente a la visita a las instalaciones del diario realizaron un texto respondiendo a la pregunta "¿qué espero aprender en esta visita?" Nuestra sorpresa fue que los niños veían a la redacción más como una fábrica material que como un lugar donde se generaban mensajes que comunicar a otros. Veamos de nuevo algunos de sus textos.

"Yo espero aprender en esta visita muchas cosas, creo que otros muchos niños también aprendería a escribir periódicos. Cuando vayamos a la visita creo que allí habrá mucho papel y muchas cosas más. En el periódico Córdoba puedo aprender muchas cosas, porque hay unas cosas importantes. A mi me gustaría ir a la granja de periódicos, porque me gusta mucho los periódicos"

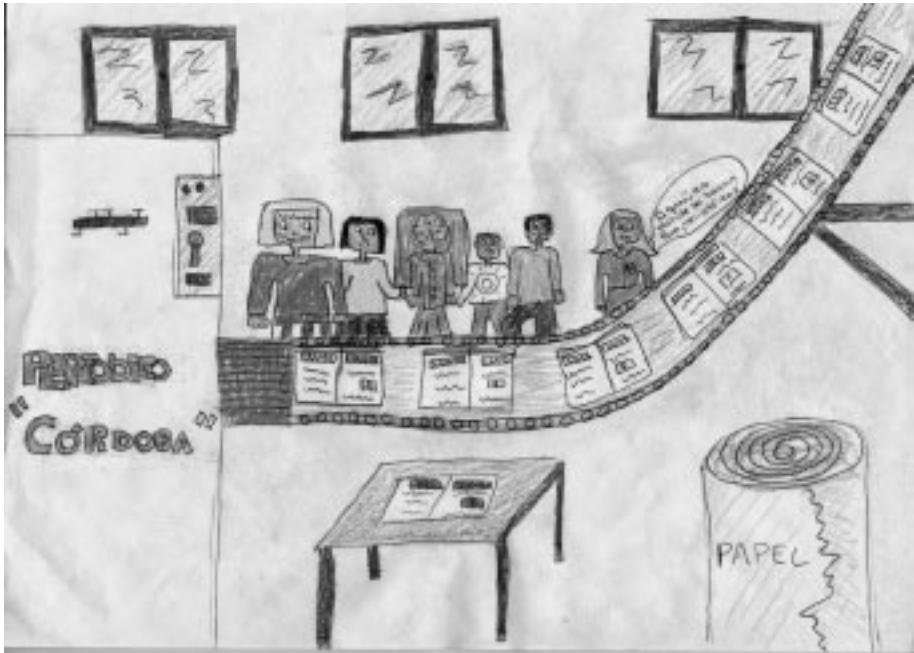
"Yo quiero aprender como se fabrica el periódico Córdoba. También quiero saber si el papel del periódico es papel reciclado. En el periódico te vienen muchas cosas: Noticias, Economía, Deportes y Actualidad."

No cabe duda, por otra parte, que niños y niñas quedaron impresionados por la visita a las instalaciones del periódico. Sus dibujos, realizados posteriormente en el aula, son una buena muestra de ello.

Figura 3-6. Visitando el diario Córdoba



Figura 3-7. Observando cómo se hace el periódico



Tras la visita, y después de haber precisado qué era el periódico, parecía necesario ir pensando en los mensajes que a través de él íbamos a ir transmitiendo sobre la televisión. En la tercera sesión se plantea como tema de debate la siguiente cuestión, y ello se trabajó tanto de forma escrita como oral: ¿qué me gustaría contarles a otros niños y niñas sobre la televisión?, ¿por qué? Observamos entonces que no existían opiniones demasiado claras sobre el tipo de mensajes que se deseábamos transmitir.

Hemos de reconocer que las personas adultas estábamos algo perdidas ante la situación. Quizás proyectando una idea que sólo estaba clara para nosotras, comenzamos a pensar en la organización de nuestro periódico. Es interesante aclarar que si bien las personas adultas pensábamos en como organizar el número monográfico, sus partes, etc., esto sólo podía ser comprendido por

los niños discutiendo cuáles eran sus programas preferidos. Comenzamos de nuevo a dudar hasta qué punto los tradicionales formatos televisivos iban a aportar un criterio para diferenciar los contenidos de nuestro monográfico. Es decir, ¿hasta qué punto tenía sentido para los niños y niñas distinguir a la hora de escribir entre documentales, noticiarios o anuncios? Por otra parte, nos daba la impresión de que comenzaban a estar cansados de las discusiones en clase sin que de hecho hubiéramos comenzado a ver la TV.

En la cuarta sesión los niños habían traído ya una película que querían ver en el aula. La aportaron espontáneamente, sin que las personas adultas lo hubiésemos sugerido. Procedía de la programación infantil de los sábados y pertenecía a una serie muy popular entre los niños, "*Pesadillas*"; el episodio concreto se llamaba "la Máscara". En ese momento comenzó la segunda parte del taller.

2ª Fase: ¿Qué pensamos sobre los programas de TV?

Durante seis sesiones vimos en clase diferentes programas de televisión que los propios niños iban trayendo. Sobre ellos dialogábamos y escribían, pero previamente habíamos visto juntos el programa en la clase. La secuencia se repetía: "Ver la TV - hablar sobre ello - escribir nuestras opiniones para otros niños". Quizás la conciencia de que los textos serían publicados estaba menos presente que al comienzo del taller. También niños y adultos teníamos en el aula metas distintas pero, en cualquier caso, eran totalmente compatibles. La maestra y las investigadoras tratábamos de que los niños se convirtieran en personas que veían críticamente la televisión, la escritura era realmente un medio de reflexión para lograrlo. Los niños, por su parte, estaban contentos de ver la televisión en la clase y seguían las instrucciones de los adultos, sin plantearse demasiado que sentido tenía su actividad. Señalaremos, sólo a modo de introducción, qué programas analizamos y los cambios que se fueron produciendo, desde una perspectiva didáctica, de forma que se justifique cuáles fueron los cambios que progresivamente fuimos introduciendo en la metodología de trabajo.

Prácticamente dedicamos tres sesiones a trabajar sobre el episodio "La Máscara" de la serie "*Pesadillas*". Todas las discusiones se producen en gran

grupo y los niños escriben dos versiones en las que exponen sus propias opiniones. En ellas las personas adultas vimos como los niños ven muchas veces películas que los adultos ignoramos. En un capítulo posterior nos referiremos a esta sesión y exploraremos con cierto detalle, por una parte, las primeras estrategias que utilizan los niños para producir textos escritos de forma crítica y, por otra, el modo en que la profesora comienza a aproximarlos al mundo de valores que se ofrecen en la televisión. Algo semejante ocurrirá cuando los niños ven a continuación un capítulo de la serie "Sister, sister" y que dará también ocasión a una discusión sobre educación en valores, en este caso sobre las familias diversas".

Figura 3-8. Dibujando en el aula un episodio de la serie "Pesadillas"



Trabajamos a continuación en relación con otros dos formatos televisivos, los anuncios y los dibujos animados. Mientras que en los anuncios la maestra ayu-

da a los niños a tomar conciencia del lenguaje audiovisual de una forma crítica y, especialmente, del doble discurso presente en la publicidad, cuando los niños ven los dibujos animados vuelven de nuevo a la educación moral. Se sigue profundizando, además, en las características del discurso audiovisual, mucho más relacionadas en este caso con el contenido. Se comparan dos series de dibujos animados, realmente distintas, a partir de las acciones de sus protagonistas, con quienes los niños van a ir identificándose de una forma u otra.

3ª Fase: ¿Qué y cómo publicaremos en el periódico?

Las dos últimas sesiones están dedicadas a la preparación de la publicación. El plano en que nos situamos es realmente distinto. Los niños han producido ya el contenido, es decir, hemos trabajado sobre lo que vamos a contar a otros niños, pero ahora será necesario darle el formato más adecuado para que aparezca en un medio de comunicación. Los niños habrán de tomar conciencia que el periódico es algo distinto de su cuaderno escolar. En este momento introducimos en el aula diversos periódicos muy similares al que ellos habrán de elaborar, un ejemplo de las situaciones que se crearon aparece en la figura 3-9.

Figura 3-9. Trabajando sobre la prensa



Dos dimensiones realmente distintas del texto escrito estarán presentes de forma sucesiva en estas dos sesiones. En primer lugar, nos centramos en el formato de los textos y su organización en el monográfico. Elaborando una maqueta los niños comprendieron enseguida que no todo los trabajos podían publicarse, era necesario hacer una selección y organizarla de forma que resultara atractiva para los lectores, se incluye en la figura 3.11. Se establecieron también relaciones entre los aspectos gráficos y conceptuales de los textos, fue realmente una clase de maquetación

Figura 3-10. Preparando una maqueta



Además, fue necesario elaborar la introducción. En este caso buscábamos que los niños fueran conscientes de que estábamos ante un trabajo colectivo. Más adelante, en el capítulo dedicado a analizar los mecanismos de soporte que estaban presentes en el aula, veremos cómo esta idea fue asimilada y expresada por los niños. Lo que resulta claro es que, siendo el último texto que elaboramos incluyendo múltiples opiniones, los niños lo sentían como algo "de todos" y, además, eran capaces de dirigirse abiertamente a una audiencia. Hay

que señalar, finalmente, que el periódico fue publicado en abril, largo tiempo después de haberlo comenzado. El resultado aparece en la figura 3-12.

Figura 3-11. Se elabora una maqueta: el resultado

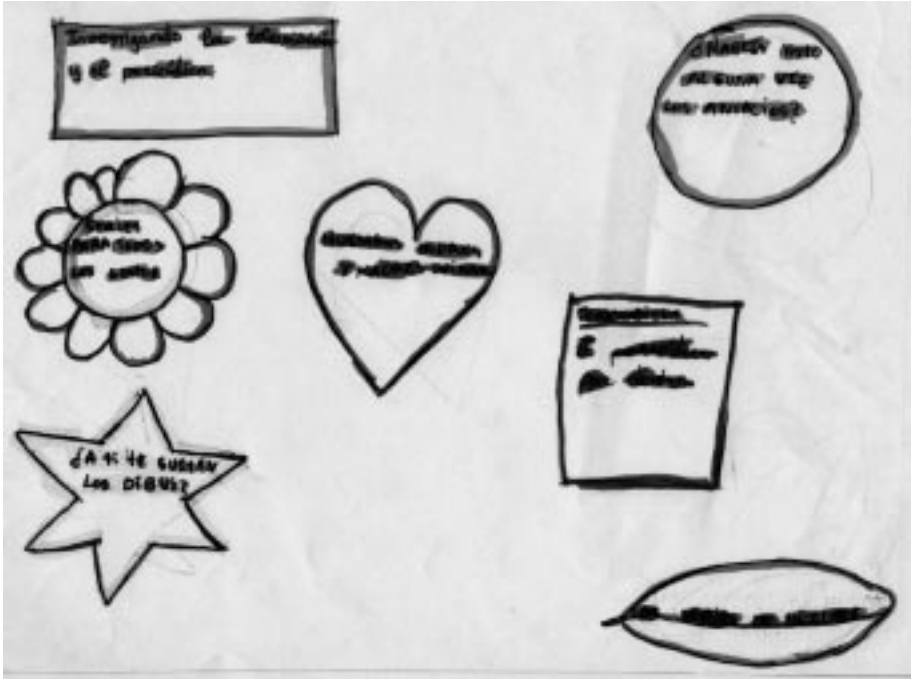
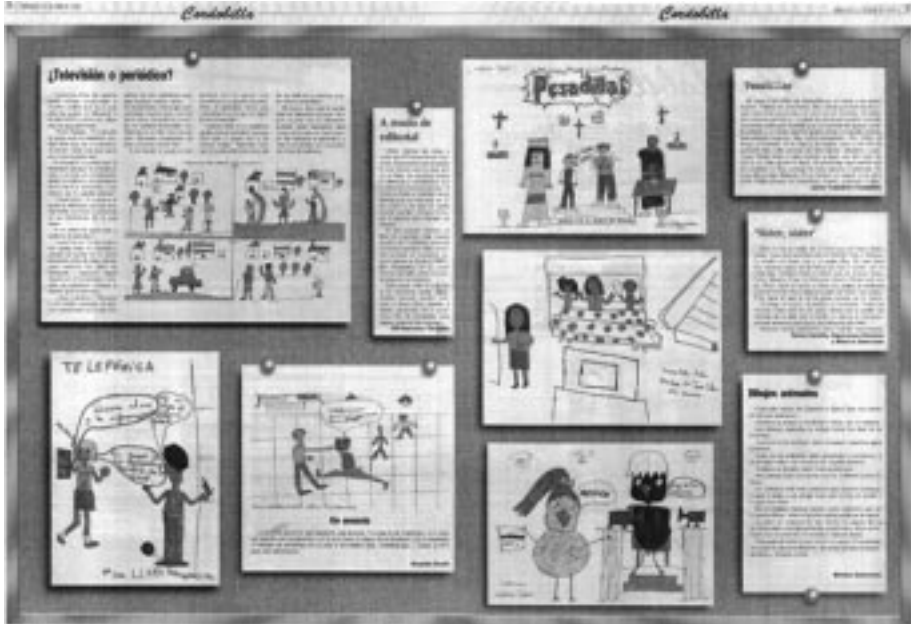


Figura 3-12 Nuestro periódico



La interacción con las familias

Si bien la mayor parte del trabajo se llevó a cabo en el contexto del aula, existió también una amplia participación de la familia. Tal como hemos indicado en la introducción, nos parecía difícil tratar de establecer puentes entre el hogar y la escuela si desconocíamos completamente el universo familiar de los niños y niñas y las estrategias que estaban presentes en sus familias, para aproximarlos de una forma u otra a los procesos de alfabetización. En cualquier caso, es importante señalar que la tarea de aproximarnos a las familias no resultó especialmente fácil. Quizás era realmente una investigación diferente y nuestras fuerzas difícilmente alcanzaban a todo. En cualquier caso, describiremos de forma progresiva cómo nos fuimos acercando a ellas y cuál fue su papel en la investigación.

¿Cómo integrar a la familia en las aulas? Esta fue la primera pregunta que nos hicimos. En un principio habíamos pensado que podían llegar a formar parte del taller, al modo en que habíamos trabajado en otras comunidades de padres que participan semanalmente en la clase colaborando directamente con los docentes. Crear este escenario no fue posible en nuestro caso. No pareció demasiado conveniente, quizás, porque padres y madres no estaban habituados a ello y, sobre todo, porque tampoco nosotras, como docentes e investigadoras, nos atrevíamos a introducirlos en una situación que no dominábamos plenamente. Debemos pensar que nunca habíamos integrado diversos medios de comunicación del modo en que ahora planeábamos hacerlo, y que ya hemos descrito, ni tampoco éramos personas realmente alfabetizadas en el medio televisivo. Pensamos que, sólo cuando nosotras estuviéramos realmente seguras de nuestras actividades, podríamos invitar a las familias. Sin embargo, de una forma u otra, era necesario contactar con ellas para conocer de qué modo vivían y habían llevado a cabo los procesos de alfabetización de sus hijos e hijas.

¿Cómo establecimos contactos con ellas? Fueron los mismos niños y niñas quienes nos acercaron a su entorno familiar. Entusiasmados con las actividades del taller les habían hablado a sus familias de lo que hacíamos en clase y éstas tenían realmente interés en conocer cuál era nuestro trabajo con los niños y qué hacíamos en el taller. Aprovechando estas situaciones, creímos que la mejor forma de establecer contactos sería invitarlos a tener una conversación individual de las madres con las investigadoras, en la que les informaríamos de cualquier cosa que quisieran saber. Así iniciamos una serie de entrevistas con prácticamente la totalidad de las madres. La decisión de trabajar con ellas, y no con los padres, se tomó teniendo en cuenta los resultados de nuestro propio trabajo anterior sobre los deberes escolares (Reina, Peinado, y Lacasa, 1999). Habíamos visto que eran ellas quienes realmente mantenían las relaciones con la escuela y se preocupaban de lo que podría significar establecer puentes entre ambos contextos. Decidimos telefonar a cada una de ellas y concertar una entrevista, en su propia casa o en la escuela.

¿Una nueva fuente de datos?

Esta es la pregunta que ahora queríamos responder. Nunca habíamos anticipado que las conversaciones con las madres nos abrirían a un mundo tan nuevo para nosotras. Aunque sea una opinión personal y quizás muy difícil de justificar objetivamente, diremos que esas entrevistas nos llevaron a tomar conciencia de que las universidades y las escuelas tienen muy poco que ver con la vida diaria de las personas. Como más adelante iremos mostrando, al introducir las opiniones que las distintas madres nos daban sobre las más variadas cuestiones, (por ejemplo, cómo habían enseñado a leer a sus hijos, si es que lo habían hecho, qué hacían con ellos en su tiempo libre, qué opinaban de la televisión, etc.), no era posible establecer unos patrones cuantitativos que permitieran definir una población homogénea. Por el contrario, cada familia representaba un universo diferente y sus valores tenían, quizás, poca relación con el resto. Parecían dibujarse como universos independientes aunque interactuaran entre sí y todos los niños asistieran a la misma clase. Nos dimos cuenta de lo poco que las escuelas tienen en cuenta esa diversidad y ello es seguramente una de las causas del importante fracaso escolar. Los niños viven en universos que, muy poco o nada tienen que ver entre sí y que, además, se desconocen mutuamente. Esas entrevistas, durante a veces dos horas de conversación informal y amistosa, siempre grabada sin ningún tipo de problema, fueron la puerta abierta para que las madres comenzaran a colaborar con la escuela en un escenario que no habíamos anticipado al comienzo.

Era ya prácticamente el mes de mayo cuando habíamos finalizado las entrevistas y fue precisamente al final de curso cuando las madres aparecieron en el taller. Veamos cómo ocurrió. Las visitas se hicieron frecuentes ante la petición de la maestra de ayudarle a preparar unos disfraces para que los niños y niñas pudieran participar en una obra de teatro, preparada por ellos mismos en respuesta al concurso convocado por una editorial entre todas las escuelas de Córdoba. Los niños estaban ilusionados ante esta participación. El taller de medios audiovisuales había terminado pero, casi sin darnos cuenta, habíamos comenzado otro de teatro. Las madres, que ya nos conocían, visitaban frecuentemente la escuela y participaba en sus tareas educativas.

Figura 3-13. Una niña dibuja a su familia ante la TV



Lo que ahora cabe preguntarse es hasta qué punto estas estrategias de colaboración con la familia pueden generalizarse. Realmente pensamos que tuvieron sentido en ese momento y en esas situaciones concretas. Será necesario crear caminos desde los que acercarse a las familias en cada momento y en función de las situaciones, pero lo que es evidente es que estas quieren participar cuando se les deja un espacio real y no sólo un sitio muy pequeño. Creemos que es preciso colaborar con las familias en planos de igualdad, porque todos tenemos mucho que aprender de los otros como educadores. En cualquier caso, quienes se benefician de ello son los niños.

Algunas reflexiones a modo de síntesis

Pensamos que unas breves reflexiones ayudarán a comprender mejor las ideas expuestas hasta el momento. En términos generales, nuestro objetivo en este capítulo ha sido describir cuál fue el contexto en el que desarrollamos el trabajo, pero también qué entendíamos por contexto y cómo se han acercado a esta idea los modelos teóricos en los que nos hemos apoyado.

Aun a costa de simplificar en exceso, diremos que el contexto está delimitado por lo que la gente hace, dónde y cuándo lo hace; en este sentido, las personas que interactúan llegan a constituir el contexto para los demás. Así, familias y escuelas son contextos que enmarcan la actividad infantil. La ecología y la psicología sociocultural han analizado ambos entornos poniendo el acento en dimensiones diferentes: a) el sistema que constituyen las personas presentes en ellos y los aspectos que, desde el exterior, enmarcan sus actividades, b) el universo de valores, prácticas y creencias que definen cada cultura.

Partiendo de estas nociones de contexto, nos hemos acercado a las aulas para comprender lo que ocurre en ellas. Las hemos observado desde una doble perspectiva. Por una parte, desde dentro, y teniendo en cuenta cómo el discurso oral es un instrumento mediador, esencial en las relaciones sociales. Si bien a este tema será objeto de un capítulo posterior, nos parecía importante explorarlo ya que el análisis del discurso ha sido una estrategia metodológica fundamental en esta investigación. Por otra parte, hemos querido ver las aulas desde fuera de ellas y en qué medida constituyen con la familia importantes agentes de socialización, ver qué relaciones pueden establecerse con el mundo que las envuelve desde fuera.

Por último, hemos presentado en este capítulo el contexto general de nuestro trabajo, más concretamente, los participantes, las unidades y las fases del análisis. Esperamos que ello ayude a comprender mejor los capítulos que siguen y, sobre todo, el desarrollo del taller considerando, especialmente, el papel que allí desempeñamos los niños y niñas, sus familias, la maestra y las investigadoras.

4. OBSERVAR SITUACIONES NATURALES

"Lo que *siento*, cuando revivo en mi cabeza una determinada escena, es una áspera soledad, aislamiento, ansiedad. Yo era un puesto de observación amurallado. Me sentí, en suma, como nos sentimos todos hasta que nos hacemos un hueco en un grupo, una familia, una pandilla: un lugar donde el aire frío no sopla tan cruelmente sobre pieles delicadas."

Doris Lessing, *Dentro de mí*, p. 167

Observar actividades humanas no es una tarea fácil y mucho menos cuando quien observa es una persona ajena a la comunidad que, por las más variadas razones, se interesa por explorarla. Las palabras de Doris Lessing en su autobiografía reflejan bien, aunque la situación y la meta de la observación sean muy peculiares, los sentimientos de quien se preocupa por lo que ocurre en las aulas y, un buen día, llega a la nueva escuela dispuesta a trabajar con los docentes, a quienes a penas conoce. Lessing nos cuenta cómo se sentía cuando de niña, casi adolescente, llega a una nueva escuela, un instituto de señoritas en el que se debe integrar, pero para ello ha de observar bien cuál es su entorno, los personajes que allí actúan, sus costumbres y, en definitiva, lo que constituye la vida cotidiana. Al principio, se siente perdida pero poco a poco llega a pertenecer plenamente a esa comunidad y la describe, sintiéndose plenamente un miembro de ella.

Pero, ¿qué es *observar*? El diccionario de María Moliner define así a esta actividad humana: "Mirar o prestar atención a algo para darse cuenta de cómo es, está, se hace u ocurre". No cabe duda que la observación es el camino más adecuado para acercarnos a los hechos cuando queremos examinarlos en su contexto natural y las aulas o las familias no son una excepción. Pero ¿por qué observar estas actividades? De ello nos ocuparemos en estas páginas. Nos apoyaremos en las aportaciones de algunas investigaciones (Cole, 1996) cuyo objeto es investigar la actividad humana cuando ésta se produce en contextos de la vida diaria y no en un laboratorio. Tras profundizar, en primer lugar, en lo que significa investigar en un contexto natural y el papel que desempeña la ob-

servación en estos trabajos, exploraremos los diferentes pasos que suele seguir una investigación de este tipo y que rompe, en muchos momentos, con los esquemas de lo que tradicionalmente se ha entendido por una investigación experimental que se lleva a cabo en un laboratorio. Nos fijaremos primero en el papel de las investigadoras, que como en nuestro caso han actuado como observadoras participantes, y profundizaremos posteriormente en cómo llevar a cabo las observaciones y cómo pueden interpretarse sin olvidar nunca el contexto más general en el que se ha producido la actividad.

Observar los fenómenos tal como se presentan en la vida cotidiana es una tarea que ha preocupado a los investigadores desde hace largo tiempo. Brunswik (1943) nos dice ya que quiere prevenir a la psicología, y podríamos extenderlo a otras ciencias que estudian la actividad humana, *del peligro de estudiar fenómenos demasiado limitados al contexto de un laboratorio*, ya que ello significa, por una parte, aislarlos completamente del contexto natural en el que aparecen y, por otra, manipular tanto el objeto de estudio que llegue a convertirse en algo que poco o nada tienen que ver con los fenómenos que ocurren fuera del laboratorio. Procediendo de esta manera podemos perder muchos de los elementos que están presentes en el contexto en que ese fenómeno aparece y sin referencia a los cuales, ese fenómeno sería difícil de comprender. Para comprenderlo basta pensar, simplemente, en el hecho de ver la televisión en dos contextos tan distintos como el hogar y la escuela.

Es decir, para comprender el valor de un dato y de una observación ésta no puede descontextualizarse. Siguiendo con nuestro ejemplo podemos suponer que la situación de aprendizaje es realmente diferente en esos dos escenarios. Desde esta perspectiva, decimos que los resultados de un estudio son *válidos ecológicamente* porque nuestras explicaciones tienen en cuenta el contexto donde se producen los fenómenos. El ejemplo nos lleva a hablar de la "*validez ecológica*" de los trabajos y de las observaciones, concepto del que se ha ocupado, por ejemplo, Bronfenbrenner (1979; 1986) y que une a tres tipos de condiciones:

- a) Es necesario mantener la situación de la vida real para investigar.
- b) Considerar el contexto social y cultural en el que se lleva a cabo la actividad.

c) Considerar la dificultad que los participantes tienen en esa situación.

Esta necesidad de investigar los fenómenos tal como se presentan en el contexto cotidiano ha obligado a los investigadores a buscar nuevas metodologías que recientemente han cristalizado en el concepto de investigación cualitativa y al que ahora aludiremos brevemente.

Figura 4-1. Una niña ha dibujado una situación cotidiana



Si observamos la figura 4.1, en la que una niña ha dibujado una situación cotidiana, nos damos cuenta, quizás, de la dificultad de aproximarse a un contexto. No cabe duda de que en la observación está presente la perspectiva del investigador.

Page (2000a; 2000b), en un volumen dedicado a este tema, alude al hecho de que la metodología cualitativa ha estado en el centro de la crisis de las disciplinas académicas. No cabe duda de que ha existido una metodología defini-

da como científica por excelencia, que podría caracterizarse por tres pasos cuando se trata de explorar los fenómenos sociales:

- a) Describir el fenómeno objetiva e imparcialmente, esto es, numéricamente; por ejemplo, medir el rendimiento de los alumnos en una situación de aula cuando han de producir un texto descriptivo o expositivo.
- b) Establecer relaciones correlacionales entre las medidas obtenidas y determinadas variables que pueden tener relación, por ejemplo, la comprensión de un texto del mismo tipo. Es decir, correlacionamos el rendimiento de los alumnos en la escritura y lectura de determinados textos.
- c) Finalmente, se trata de diseñar experimentos para contrastar el valor de esas correlaciones.

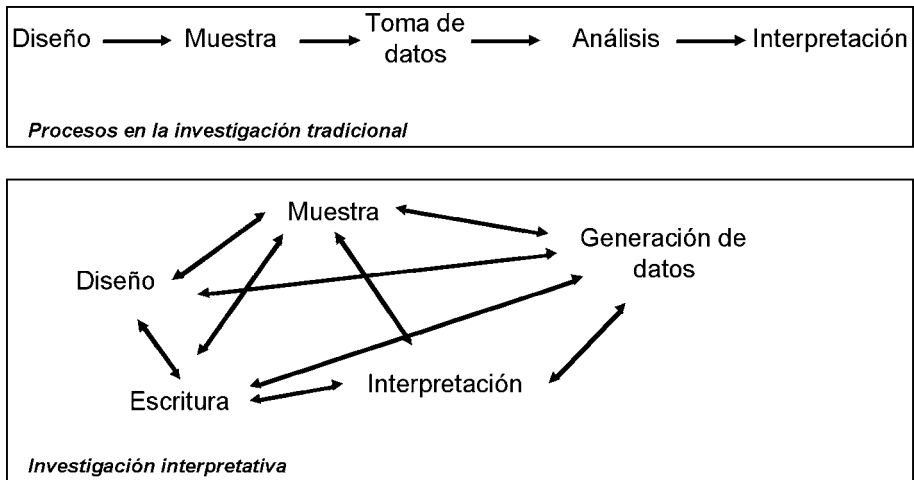
Todo ello presupone, en definitiva, aceptar que el rendimiento escolar es un proceso transparente y que esa investigación científica puede traducirse directamente en reglas prácticas. Pero las cosas no son tan sencillas como puede parecer a primera vista, en ocasiones los investigadores se dan cuenta de la dificultad de establecer esas medidas y sus relaciones para explicar y predecir actividades personales o sociales. En esos momentos puede desencadenarse una crisis a nivel metodológico y, especialmente, cuando hemos de acercarnos a la práctica profesional como un sistema, que surge en el contexto de una cultura, y no como una suma de acciones aisladas, que tienen el mismo significado en cualquier contexto. Los investigadores comienzan a ser conscientes de que se requieren métodos distintos, trabajos de campo que incluyen estrategias distintas para obtener los datos, por ejemplo, observación participante, entrevistas, análisis de documentos y otros instrumentos.

Desde esta perspectiva, *la explicación no puede ser sólo mecánicamente causal*, ya que las personas actúan en función de lo que piensan y desean y es necesario llegar a comprender la perspectiva de los "sujetos" de estudio, que no siempre coincide plenamente con la del investigador, o al menos ello no puede darse por supuesto. Page, (2000a) concluye su trabajo con una visión positiva de la metodología cualitativa y ello por dos razones. En primer lugar, ha contribuido a reconceptualizar los conceptos básicos de las ciencias humanas, particularmente el de "cultura", si antes era un concepto cerrado en sí mismo,

coherente y estático, entendido como un sistema de signos y símbolos, ahora se relaciona con un conjunto de prácticas que recrean continuamente dichos símbolos. Por ejemplo, desde una perspectiva tradicional, la cultura religiosa podía asociarse a la presencia de determinadas imágenes, pero en lo que actualmente se insiste es que el interés de esas imágenes no puede ser independiente de las prácticas que los fieles realizan ante ellas. En segundo lugar, la misma metodología cualitativa ha de entenderse como algo que se ha ido reconstruyendo dinámicamente y puede considerarse como un trabajo todavía en curso.

Debemos señalar, además, que este *énfasis en el significado* permite extender las relaciones entre la teoría y la práctica de forma que las distintas fases de una investigación comienzan a verse desde una perspectiva diferente. La figura 4.2 permite comprender cuál es el lugar que ocupan esas distintas fases, tanto en la investigación tradicional como en el contexto de una investigación cualitativa o interpretativa, de acuerdo con las estrategias que utilizan trabajos relativamente recientes (Graue y Walsh, 1998).

Figura 4-2. Procesos de investigación. Adaptado de Graue y Walsh (1998)



En un intento de profundizar en esta metodología expondremos ahora los diversos procesos que están presentes en ella y a los que, de una forma u otra,

se alude en la figura 4.2. El hecho de que se presenten en estas páginas de forma relativamente lineal se debe a un esfuerzo por lograr la claridad en la exposición, bien entendido que cuando una investigación se lleva a cabo estos procesos se interpenetran entre sí.

La mirada del investigador como punto de partida

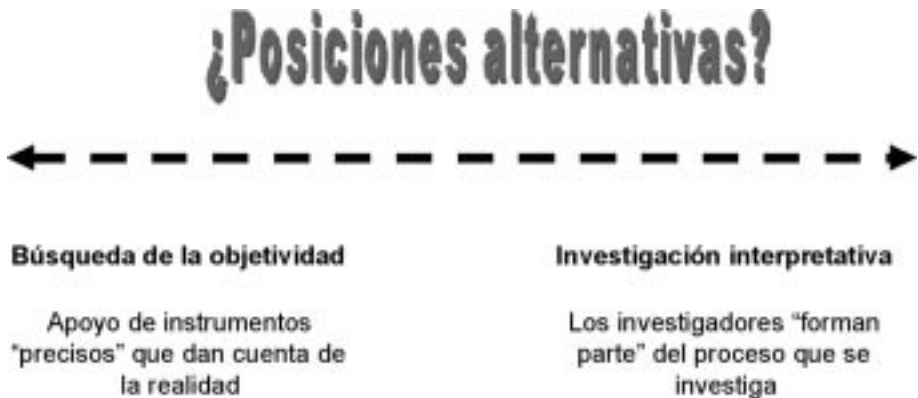
¿Por qué es importante tener en cuenta la perspectiva del investigador cuando exploramos acontecimientos que ocurren en la vida cotidiana y queremos describirlos o explicarlos científicamente? Para responder a esta pregunta puede ser útil considerar que existen dos formas posibles de acercarse a aquello que se pretende explorar. Ambas pueden situarse en los extremos de una línea recta y, conscientes de una excesiva simplificación, son las metodologías de carácter cuantitativo, más próximas a un planteamiento positivista, y las cualitativas, más cercanas a un modelo interpretativo.

En uno de esos extremos la persona que investiga recoge datos y a partir de estas piezas de evidencia realiza procesos de inferencia. En este caso, la clave es tener medidas válidas y contrastables, de tal forma que su representación de la realidad sea lo más cuidadosa posible. Además, existe una preocupación por el hecho de que esos resultados puedan ser replicados, es decir, si la metodología se describe con cuidado otros investigadores podrán llegar a las mismas conclusiones. Desde este punto de vista, los investigadores son parte intercambiable de una máquina de tomar datos y su principal preocupación es calibrar el instrumento, que aporta estimaciones lo más precisas posibles del fenómeno que es objeto de interés.

En el otro extremo del continuo existe una perspectiva mucho más interactiva en la generación de los datos, es ésta la que hemos adoptado en este trabajo. El acto de investigar se concibe como algo mucho más próximo al contexto, incluye la perspectiva del investigador y la teoría, también el papel negociado con los participantes y el modo en que las relaciones con el entorno investigado se mantienen a través del tiempo. Por ejemplo, la cordialidad que una maestra mantiene con sus compañeros y compañeras, cuyas actividades debe observar, contribuye decisivamente a que sea o no admitida en ese determinado

escenario. En este tipo de investigación interesa también conocer esa actitud y, por ello, los datos son generados de forma que representan esas relaciones y proceden de la interacción del investigador con el entorno local. Desde esta perspectiva, es importante, en primer lugar, considerar que la investigación se lleva a cabo en contextos sociales, históricos y políticos. Es decir, el escenario incluye no sólo el aspecto físico, sino también las condiciones que generan el proyecto, por ejemplo, la historia personal del investigador o la investigadora, su idea de lo que es investigar, el tema del proyecto, la elección metodológica, etc. En suma, lo que se mira está unido a la forma en que se mira y al modo en que se interactúa con lo que nos rodea. Por esta razón es importante tener en cuenta *cómo* el investigador se aproxima a su trabajo y el modo en que conforma sus acciones e interpretaciones.

Figura 4-3. ¿Alternativas en la investigación cualitativa?



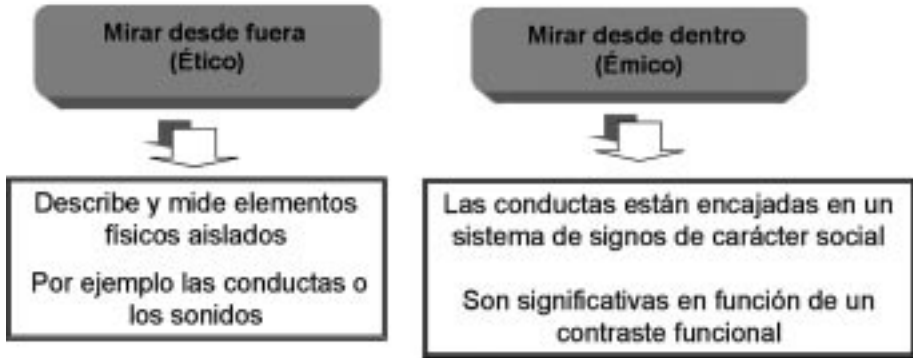
Estudios muy recientes se han ocupado de resaltar las aportaciones de esta perspectiva al estudio de la actividad humana. Metz, (2000) explora las aportaciones de la sociología a este tipo de metodología. Este autor señala que, si bien la sociología ha utilizado preferentemente métodos cuantitativos, sus aportaciones a la metodología cualitativa se centran en dos puntos. En primer lugar, se busca comprender con detalle el punto de vista del "insider" (estar dentro), es decir, de quien es objeto de investigación; se trata de un aspecto de enorme importancia, incluyendo presupuestos tácitos y patrones de actividad que

no pueden ser articulados conscientemente. En segundo lugar, la investigación sociológica ha destacado que esa comprensión se logra cuando el observador o el investigador emplean gran parte de su tiempo en mantener contacto con el grupo que está siendo investigado, participando en su vida cotidiana, tratando de comprender sus rutinas, etc. La cuestión que surge entonces es de qué modo la perspectiva del investigador es capaz de captar plenamente la de quien está siendo investigado.

En suma, un aspecto importante a tener en cuenta es *el papel que adopta el investigador como persona que debe interpretar los fenómenos*. La literatura ha desarrollado un conjunto de papeles unidos a distintas tradiciones metodológicas. Desde una tradición positivista (por ejemplo, Bunge, 1973) el papel y la perspectiva del investigador o, en algunos casos del observador, se consideran absolutamente "neutras", es decir, los fenómenos se miran siempre desde fuera para buscar aquello que los hace semejantes a otros. La subjetividad del investigador no tiene cabida. En otras tradiciones investigadoras (por ejemplo, Cole, 1996) se asume que la interpretación del investigador no es ajena a la perspectiva desde la que observa la realidad. El hecho de que el investigador asuma un papel u otro es, en definitiva, una opción teórica. Con el fin de profundizar algo más en este punto, nos detendremos brevemente en diferentes tradiciones investigadoras; así, queremos ejemplificar más concretamente el papel que en cada una tiene la perspectiva del investigador. La figura 4-4 sintetiza los conceptos que acabamos de exponer y que se recogen en la clásica distinción ético y émico (Rogoff *et al.* 1993).

Figura 4-4. La perspectiva ética y émica en la investigación

El contraste ético-émico



El papel de la teoría

Una vez llegados a este punto hay una pregunta que quizás algún lector o lectora se están haciendo y es la siguiente: ¿qué queremos decir al hablar de la capacidad de interpretación del investigador? Este concepto se entiende mejor cuando lo relacionamos con el papel que una teoría puede jugar en el diseño de una investigación. No podemos dejar de pensar que el punto de partida de cualquier trabajo es una pregunta que, de alguna manera, surge desde una teoría, más o menos conscientemente asumida por el investigador. Graue y Walsh (1998) nos indican que los investigadores se aproximan al mundo con puntos de vista acerca de cómo se comportan los fenómenos. Estamos ante *teorías explicativas*, en ocasiones estrechamente relacionadas con otros puntos de vista, acerca de cómo el mundo debería trabajar; esto es, *teorías normativas*, las cuales, a su vez, tienen relación con lo que es correcto o incorrecto y entonces nos introducen en una *teoría ética*. A nosotros nos interesa una teoría explicativa. Pero ¿cuál es el lugar de la teoría y por qué nos interesa? Una buena teoría es una narrativa coherente que nos permite ver cierta parte del mundo de una

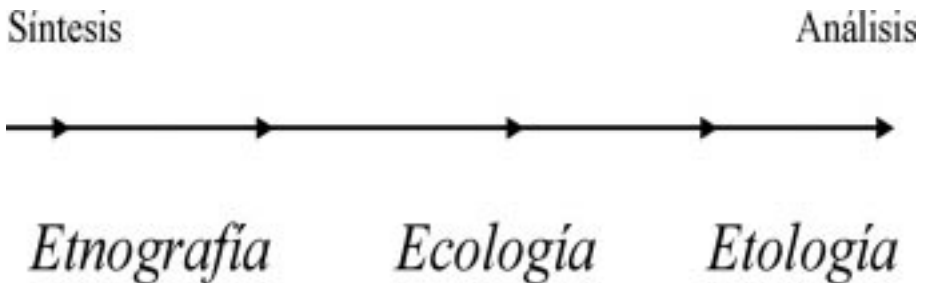
manera distinta, es un mapa, una guía, que permite ver de forma interconectada lo que antes no tenía conexión. Podemos imaginar que viajamos a una ciudad desconocida. El hecho de acercarnos a ella a través de un mapa nos permite conectar unos lugares con otros, tener una perspectiva diferente de ella en la que los elementos se entrelazan. Su valor es que nos permite ver lo que antes era invisible y ver lo previsible de una forma distinta. Pero las teorías tienen ventajas e inconvenientes, el principal problema es, quizás, que puede funcionar como algo que ciega la mirada restringiendo lo que uno ve y cómo lo ve. Una teoría dominante puede llegar a ser hegemónica, dictar no sólo como ver el mundo, sino también qué mirar, cómo mirarlo y qué no mirar. En este sentido, la teoría es algo que apoya y limita la investigación, proporciona una determinada forma de ver el mundo pero puede excluir otras. A pesar de todo, es un instrumento imprescindible, pero como cualquier instrumento debe ser ajustado cuando es necesario. Quizás un aspecto importante a tener en cuenta es que las teorías son limitadas, no pueden explicarlo todo.

En cualquier caso, no todos los investigadores en las ciencias humanas están de acuerdo en que sea necesario partir de una teoría, explícitamente asumida, cuando nos acercamos a los datos. En este contexto, lo que ahora nos queda por preguntar es si la construcción de una teoría se apoya sólo en los hechos. Es decir, nos preguntamos de dónde procede una teoría. Algunos investigadores, situándose en una posición relativamente extrema, proponen el concepto de "grounded theory" (Strauss y Corbin, 1990; Strauss, 1987). Lo que caracteriza esta perspectiva, vulgarizando quizás excesivamente, es que el investigador irá descubriendo la teoría junto a los datos. Esta perspectiva individualiza radicalmente el proceso de investigación y no considera que la construcción de la teoría sea un fenómeno social, ni tampoco que sea el resultado de la construcción conjunta de distintos investigadores. En cualquier caso, y sea cual sea el modo en que la teoría se introduce en la investigación, lo esencial es que el proceso investigador en las ciencias humanas supone siempre una descripción y explicación de la actividad que se apoya en la obtención de unos datos empíricos, muchas veces obtenidos a través de la observación. De esta fase nos ocuparemos a continuación.

Diversas perspectivas desde las que observar

Son numerosas las disciplinas que han utilizado la observación como técnica de investigación. Podemos nombrar, entre otras, a la sociología, psicología, lingüística, biología etc. Pero, profundizando algo más en los trabajos que han utilizado la observación, encontramos que esta técnica no se utiliza siempre de la misma manera. En un intento de considerar el peso que desde distintas tradiciones teóricas y metodológicas se ha concedido al papel interpretativo del investigador, nos atreveremos a distinguir tres enfoques distintos. Estos pueden situarse, incluso, en una línea desde la que explorar diferencias de grado entre ellos, respecto del papel que en cada una se asigna a la capacidad de interpretación del investigador.

Figura 4-5. Interpretación y tradiciones de investigación



Etnografía y observación participante

La etnografía es la perspectiva que, sin duda ninguna, ha concedido un peso más importante a la introducción de la perspectiva del investigador en la propia investigación. *¿Qué es la etnografía?* Esta cuestión no es fácil de responder de manera que cualquier lector o lectora estén de acuerdo en la definición. Atkinson y Hammersley (1994) aportan interesantes sugerencias en este punto y la relacionan con el concepto de *observación participante*. Reconocen que definir la etnografía ha sido un tema sujeto a controversia. Habitualmente con este término se alude a una forma de investigación social a la que pueden asignarse los siguientes rasgos:

- a) Se concede importancia a la naturaleza social del fenómeno, no tanto al hecho de contrastar una hipótesis respecto de él.
- b) Existe una tendencia a trabajar con datos no estructurados, esto es, datos que no han sido codificados de acuerdo con un sistema de clasificación cerrado y propuesto con anterioridad.
- c) Se investiga un número pequeño de casos, quizás sólo uno, pero con enorme profundidad.
- d) Supone una interpretación explícita del significado y funciones de las acciones humanas. El producto de este análisis toma la forma de descripciones y explicaciones, donde la cuantificación y el análisis estadístico desempeñan un papel subordinado.

Ya hemos indicado que la etnografía se ha relacionado estrechamente con la *observación participante* (Atkinson y Hammersley, 1994). Nos encontramos de nuevo con un concepto difícil de caracterizar. Para precisarlo podemos hacernos preguntas: ¿conocen otros participantes en el estudio quién es el investigador? ¿cuánto y qué los participantes conocen sobre la investigación que se está llevando a cabo? ¿en qué tipo de actividades se compromete el investigador? ¿hasta qué punto el investigador es consciente de que puede y quiere llegar a tener la perspectiva de quienes pertenecen a la cultura que se está investigando? Tal vez, simplificando demasiado, podemos decir que en la investigación participante el investigador quiere llegar a ser uno más dentro del grupo que se investiga y actúa en función de esta intención.

Conviene precisar, en cualquier caso, quién puede ser concretamente la persona a la que que llamamos "*participante*" cuando el trabajo de investigación es realizado por un equipo *interdisciplinar*. Puede afirmarse que, por participante, se entiende la persona que está presente en la comunidad investigada y cuyo papel es observar. En el caso de nuestra investigación hemos sido observadoras participantes quienes firmamos este trabajo, si bien nuestro papel aquí ha sido diferente. Es decir, es observadora participante la profesora que analiza su propia práctica cotidiana, también lo éramos quienes llegamos a la escuela movidas por nuestro deseo de conocer si bien progresivamente nos fuimos integrando en la comunidad. Nuestros papeles se fueron difuminando

de forma que la maestra llegó a ser investigadora y nosotras nos acercamos a algunas situaciones como docentes. En cualquier caso, el hecho de observar la realidad desde dentro, permite comprenderla en profundidad y, en este caso, será más fácil qué razones han conducido a tomar determinadas decisiones y *el significado* que éstas puede tener; es esto lo que realmente define a la perspectiva etnográfica.

Profundizando algo más en el concepto de observación participante, Spindler y Hammond (2000) estacan que, a su juicio, este tipo de investigación exige la presencia del investigador en la comunidad que investiga durante un periodo de tiempo relativamente largo:

"Uno debe ver que las cosas ocurren más de una vez, escuchar las mismas cosas dichas por las personas sobre sí mismas y los demás, y experimentar los mismos sentimientos sobre las cosas que la gente hace repetidamente, antes de que esos datos puedan ser considerados como una base para observaciones válidas" (Spindler y Hammond, 2000, p. 42).

Pero lo que para nosotros tiene un mayor interés es que Spindler y Hammond (2000) aportan también la perspectiva del investigador que analiza su propia práctica profesional y los dilemas a los que se enfrenta quien hace etnografía en el contexto de la práctica. Lo más importante es que para quien se acerca a los fenómenos con el sólo interés de conocerlos, la explicación marca el fin de la búsqueda. Sin embargo, para quien trabaja en la práctica, la explicación es un paso en la resolución de un problema que ha llegado a definirse a través de la observación participante. En este caso, a la necesidad de definir el problema se añade la tarea de controlar el proceso de intervención para resolverlo.

Figura 4-6. Etnografía y observación



- ✓ ¿Cuáles son sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y cómo cambian de una situación a otra?
- ✓ Hay que captar desde dentro las perspectivas de los miembros del grupo
- ✓ Se interesa por lo que hace la gente cómo se comporta y como interactúa
- ✓ Hay que aprender su lenguaje y sus costumbres con todos sus matices
- ✓ Lo que cuenta son los significados que construyen los participantes

En suma, y retomando el tema del papel que corresponde a la interpretación del investigador, es importante destacar que ésta adquiere un lugar de gran importancia cuando hacemos etnografía. El investigador quiere explorar el fenómeno social desde la perspectiva de quien lo vive desde dentro y para ello no le queda más remedio que llegar a ser uno más de los miembros del grupo, sólo así será capaz de comprender realmente esa cultura.

Ecología y observación

La ecología es otro enfoque a tener en cuenta si profundizamos en el papel de las técnicas observacionales en las ciencias humanas. Tal vez lo que la caracteriza es su preocupación por introducir en el estudio de la conducta determinadas pautas que permiten delimitar *unidades de análisis definidas con rasgos espacio-temporales* (Schoggen, 1991). Conceptos claves en esta línea son los de *entorno o escenario (setting)* y *suceso (event)*. Pellegrini (1991) ha revisado las características que corresponden a cada uno de ellos. Los rasgos de un *escenario* son los siguientes:

- a) En él se producen conductas esperadas con independencia de las diferencias individuales.

- b) Existe una estrecha relación entre conducta y entorno.
- c) El entorno, en este caso como espacio físico, existe con independencia de las conductas que se manifiesten en él.
- d) El entorno contextualiza las pautas de conducta desde una dimensión espacio-temporal.

Los sucesos, unidades de análisis en las que incide más directamente la dimensión temporal, se delimitan en forma de *unidades molares o moleculares*. La diferencia fundamental entre ellas es que las primeras incluyen actividades de personas, mientras que las segundas son acciones incluidas en esas actividades. Podemos decir que las unidades moleculares adquieren sentido en función de las molares en las que están inmersas. En un intento de comprender esta perspectiva, podemos pensar de nuevo a través de un ejemplo tomado de nuestra propia investigación. En este contexto podemos considerar, por una parte, y como *unidades molares*, a cada una de las sesiones que describiremos en detalle en un capítulo posterior; por otra parte, serán *unidades moleculares* cada uno de los turnos de intervención de los participantes en las conversaciones que tienen lugar en el aula durante esas sesiones.

Figura 4-7. Observar un escenario ecológico

Las aportaciones de la ecología (Pelegri, 1996)



- ✓ La conducta se estudia en su contexto cotidiano
- ✓ A diferencia de la etología describe la influencia del entorno sobre los participantes.
- ✓ Da menos importancia al proceso de adaptación del individuo que a la intervención de éste sobre aquel.

Etología y métodos observacionales

Los métodos observacionales adquieren en la etología características peculiares. Esta perspectiva, que en muchos casos puede considerarse una disciplina, comparte con la etnografía y la ecología tanto el hecho de interesarse por explorar los contextos naturales como el de utilizar estrategias inductivas de análisis. Se diferencia de ellas porque la etología está más interesada, al menos en su origen, en los *aspectos biológicos de la conducta*. Por el contrario, los etnógrafos ponen el acento en las dimensiones culturales del grupo y los ecólogos se interesan por escenarios espacio-temporales.

Este punto de partida ha condicionado, sin duda, el modo en que se observa la realidad. Pellegrini (1991), citando a Tinbergen, se refiere a las cuatro preguntas que fundamentan los estudios etológicos:

- a) ¿Cuáles son las causas de la conducta?, ¿son de origen externo o interno?
- b) ¿Cómo cambia la conducta a través de la vida de individuo?
- c) ¿Cuál es la función de la conducta?
- d) ¿Cómo evoluciona la conducta a través de la historia de las especies?

Estas cuestiones pueden plantearse también acerca de la conducta humana. Para responder a ellas los métodos etológicos describen, ampliamente, la conducta de los sujetos en su entorno natural.

Figura 4-8. Observar desde la perspectiva etológica



Las descripciones etológicas son conocidas como *etogramas*, que consisten en descripciones muy detalladas de aspectos de la conducta (por ejemplo, movimientos, expresiones faciales, pautas de interacción, etc.). Evidentemente, es difícil realizar etogramas completos de las conductas humanas, de ahí que se seleccionen algunas conductas específicas. Estos métodos pueden resultar útiles en situaciones que exigen descripciones muy finas de algún aspecto concreto, por ejemplo, el modo en que la profesora se dirige a sus alumnos en determinadas situaciones que resultan especialmente conflictivas o que, por cualquier otra razón, tengan interés para el investigador. Si pensamos de nuevo en un ejemplo podemos imaginar una fina descripción de lo que ocurre en el aula, especialmente en determinados alumnos o alumnas, cuando están viendo en silencio una película de la televisión; compararemos el interés que muestran ante películas diferentes.

En síntesis, podemos afirmar que observar la actividad humana, sea cual sea ésta, es un proceso complejo que de una forma u otra implica asignar un determinado papel investigador en la tarea. No siempre ese papel es el mismo y el que se adopta parece depender de decisiones previas que suponen, de una u otra manera, ser consciente de la propia implicación. Ello responde, en último extremo, a una decisión teórica. Desde quienes adoptan la perspectiva de la etnografía, aceptando su papel de "personas que interpretan la cultura de un grupo", hasta los que prefieren observar la conducta describiéndola con independencia del significado que esta pueda tener en un contexto determinado, existe un largo camino. Nos referiremos a continuación, muy brevemente, al papel que puede desempeñar una teoría en cuanto sistema desde el que interpretar la realidad.

El proceso de observación

El lector o lectora que nos haya seguido hasta aquí habrá comprendido, seguramente, que el proceso de toma de datos es activo, creativo y, en cierta medida, también supone una cierta improvisación. La investigación comienza con una pregunta, no podemos suponer que vamos a un trabajo de campo sin preguntas. Ello no significa, sin embargo, que esas cuestiones puedan cambiar o ser modificadas conforme va avanzando el trabajo, en cualquier caso las nuevas preguntas se construirán a partir de las antiguas. Es importante tener en

cuenta que en el campo se generarán buenas cuestiones en función de las que ya llevemos a él. En este contexto adquiere especial relevancia el conocimiento previo, el conocimiento obtenido a partir de la literatura llega a formar parte de la propia subjetividad. Ese conocimiento, por otra parte, orienta los planes del investigador, que incluso queriendo aventurarse en lo desconocido, debe tener un plan. *Hacerse preguntas, revisar la literatura y tener un plan* son tres pasos previos e importantes del trabajo de campo, pero no finalizan cuando uno se introduce en él. En este contexto es importante señalar que el proceso de investigación puede tener tres niveles:

La actividad cotidiana observada, que se refiere a lo que es inmediatamente visible. La comprensión a este nivel se desarrolla dentro de la experiencia cotidiana. A este nivel podemos tener una primera comprensión del mundo y reconocer las cosas como similares.

La descripción en profundidad, que es el resultado de una observación cuidadosa, en cuanto que supone un determinado nivel de atención, sistemática porque está planificada y disciplinada porque supone una autocrítica. Supone descubrir lo que no es tan obvio, lo que es visible pero sólo para quien observa cuidadosamente. Esta fase se diferencia de una investigación interpretativa porque en ésta la comprensión surge desde la experiencia vivida. En la observación detallada es necesario observar los fenómenos desde distintas perspectivas, supone centrar la atención en algo en particular a través de determinados periodos de tiempo.

La explicación teórica va más allá de la superficie, hacia lo invisible y ésta es precisamente la tarea de la ciencia. Su objetivo es más amplio que el de una descripción, ya que debe poner en relación distintas observaciones y desarrollar ideas sobre el entorno para dar razón de por qué los fenómenos ocurren siguiendo unas determinadas pautas. La teoría, tal como ya hemos señalado anteriormente, proporciona un marco para comprender la descripción.

La entrada en el campo

Pero antes de poder poner en práctica cualquiera de estas estrategias es necesario *ganarse la entrada en el campo de la investigación*. Esta es una tarea

compleja, que los investigadores principiantes no suelen prever. Obtener el permiso es la primera tarea pero, después, es necesario llegar a ser un observador realmente participante. La cuestión clave puede formularse así: ¿cómo llegar a tener un lugar propio en las relaciones con los demás? En este contexto es posible tener en cuenta dos aspectos: en primer lugar, la actitud, después las relaciones en sí mismas. Por lo que se refiere a la primera es importante decir que el investigador en el campo es siempre un aprendiz; además, no puede dejar de considerar siempre que su presencia en ese entorno depende siempre de que los demás le concedan el permiso. En este contexto resultan muy significativas las palabras de Jackson (1987) "la tarea del trabajador en el campo no es decidir si la gente debe hacer lo que hace, es encontrar lo que hacen y lo que esto significa". Por lo que se refiere a las relaciones es importante decir que éstas tienen lugar en un marco de creencias y expectativas. La gente no interactúa directamente con otras personas, sino a través de definiciones culturales, expectativas, roles, etc. Por ello el investigador debe considerar aspectos como los siguientes: ¿cuál será mi papel y cómo lo negociaré?

Una vez dentro del campo el primer paso es registrar lo que se observa. Aquellas observaciones que no se registran no son datos, por ello gran parte del trabajo de campo consiste en escribir. A veces el investigador debe escribir en su memoria, hasta que tenga tiempo para registrarlo de otra manera. Cualquier otra técnica puede resultar intrusiva en algunas ocasiones. La observación no puede olvidar las particularidades y, en este sentido, hay que considerar que nos enfrentamos a actividades situadas, es decir, contextualizadas en entornos culturales y que llevan tras sí interacciones intencionales de los participantes. Por ello seguramente serán necesarias descripciones minuciosas de lo que ocurre. El reto no es encontrar algo para registrar, sino como registrarlo, por ello es preciso ser selectivo en las observaciones. Entre los recursos que podemos utilizar para registrar los datos encontramos aquellos que nos ayudan en la observación directa, el más común son las anotaciones directas o a través de plantillas, los registros a través de grabaciones en audio o en video, las entrevistas etc. El la tabla 4.1 introducimos algunos de estos elementos y sus características.

Tabla 4-1. Algunos instrumentos para explorar la actividad humana

Técnica	Características y tipos	Ventajas	Inconvenientes
Observación directa	Participante o no. Es preciso considerar el grado del investigador y/o observador en las actividades de la comunidad en la que participa	Permite acceder directamente al fenómeno objeto de estudio	No siempre el observador es capaz de lograr con facilidad "la entrada en el campo" objeto de estudio
Fichas de recogida de datos.	Pueden presentarse en forma de una plantilla y facilita la observación a través de categorías previamente definidas	Facilita la sistematización de lo observado en relación a unas preguntas precisas formuladas claramente con anterioridad	Puede ocultar a la mirada aspectos importantes que no están incluidos en la plantilla
Grabaciones	Video o audio Su uso ha llegado a ser tan popular que muchos investigadores no saben prescindir de él. El reto con este instrumento, como con cualquier otro es encontrar formas creativas de utilizarlo.	Puede ser visionado muchas veces y facilita los análisis a nivel micro.	Exige enormes cantidades de tiempo, a veces puede dar un falso sentido de que se esta experimentando lo que se ve, para que uno esté en la cinta debe haber estado en la situación original.
Las entrevistas	Pueden ser individuales o en grupo. Aportar elementos u objetos que introduzcan los temas puede ser de gran utilidad. Preguntar de forma hipotética hace mas fácil que el sujeto se manifieste, algo similar ocurre con cuestiones en tercera persona. Las entrevistas también pueden ser conversacionales, el truco aquí es ver donde debe introducirse la grabadora.	Puede aportar gran cantidad de información de forma rápida, incluso de más de un solo sujeto. Aporta siempre la perspectiva de quien informa y está presente la subjetividad.	No son una tarea fácil, estar atento a lo que ocurre, ser paciente y persistente puede dar a veces más información que una entrevista. También puede utilizarse el video para preguntar a las personas que estaban haciendo, hay que tener en cuenta que no todas las personas reaccionan ante la filmación de la misma manera

Comunicación personal	Espontánea o provocada Anónima o identificada	Facilitan la conciencia al informante de algo que quizás había pasado desapercibido	Pueden aportar una perspectiva incompleta del fenómeno observado
Documentos escritos en forma narrativa	Asumen que las personas están interpretando los acontecimientos en los que participan y, en ocasiones, se introducen en la historia tomando el papel de protagonistas	Es más fácil encontrar el significado de los hechos.	En ocasiones es difícil analizarlas como una totalidad. No siempre los participantes están dispuestos a construir las
Cuestionarios	A través de un conjunto de preguntas que se formulan a una muestra de personas se busca adquirir información sobre un fenómeno	Son útiles para lograr una primera aproximación a los hechos	El análisis de los cuestionarios prescinden del significado que a nivel individual puede tener el fenómeno.

No podemos dejar de aludir, en este contexto, a otro aspecto importante en la generación de los datos, es *la triangulación*, que en último extremo contribuirá a justificar la validez de nuestro estudio. Triangular supone utilizar diferentes estrategias, porque es preciso acercarse a los datos desde el mayor número de perspectivas posible, ello proporciona una descripción más compleja del mundo social que se está investigando. Denzin (1978) propone tres caminos posibles para llevarla a cabo: a) usar muchas fuentes de datos a través del tiempo, el espacio y las personas, b) usar diferentes investigadores, c) usar múltiples métodos. En definitiva, estar en el campo es necesario, pero no suficiente.

Hacer visible lo invisible

El proceso de *llegar a lo invisible a través de lo visible*, al que acabamos de aludir, comienza con la toma de datos. Una vez dentro del aula tenemos registrar lo que se observa. Para ello existen muchos instrumentos pero, sin duda, los más importantes son nuestros propios ojos y oídos. Sin embargo, hemos uti-

lizado algunos otros recursos que nos han ayudado a registrar y analizar posteriormente la densidad de los datos, entre los que se encuentran las notas de campo, los registros a través de grabaciones en audio o en vídeo, las fotografías, las entrevistas, los cuestionarios, etc. Nos referiremos a ellas brevemente.

Diario de la investigación

Ante los elementos que podrían dar una visión dispersa de la realidad, el diario contribuye a que el investigador vaya reconstruyendo progresivamente una perspectiva global y significativa. En términos generales, podemos decir que es el instrumento a partir del cual las historias comienzan a construirse. Pero, ¿está formado por descripciones? ¿incluye una historia? Seguramente hay algo de cada una de ellas. Denzin nos ayuda a entenerlo:

"Una descripción en profundidad aporta algo de lo que una persona está haciendo. Va más allá del mero hecho y de las apariencias superficiales. Presenta el detalle, el contexto, la emoción y las redes sociales que unen a unas personas con otras. Esta descripción evoca emoción y sentimientos. Inserta la historia en la experiencia. Establece el significado de una experiencia, o una secuencia de acontecimientos, para la persona o personas en cuestión"

"En una descripción de este tipo se oyen las voces, los sentimientos, las acciones y los significados de los individuos que interactúan" (Denzin, 1989, p. 83)

Nuestro diario fue realizado por medio de anotaciones en un cuaderno, corrigiéndolas más tarde por razones de claridad y de acuerdo con el resto del equipo investigador. Progresivamente se iba construyendo una narrativa. Se integró como un elemento más entre todas las fuentes de datos y se incluyó también en el programa de análisis *Nudist Vivo*. Hay que destacar, en cualquier caso, que fue uno de los instrumentos fundamentales no sólo para descubrir el significado de nuestras propias observaciones, sino también para convertirlas en una narración con significado para las investigadoras participantes.

Figura 4-9. Una página del diario de la investigación

24.1.97 - ENTREVISTA COLECTIVA: ¿QUÉ VIMOS EN LA VISITA?

Hay una tibia entre todos los niños, cuando discutaban, que hicieron en la visita al paradero. El propósito de la encuesta es que lo hicieran de una manera ordenada - temporal y sin entrar en detalles, el decir, de una manera más sencilla; sin embargo los niños, en relación a la encuesta temporal, sus que iban propugnando en los detalles.

Hicimos continuamente intentaba que se situaran en un nivel superior, que veían la visita como parte de un todo organizado.

Los niños, a lo largo del contacto de una forma muy activa y participativa, continuamente les enseñaban las manos, para intervenir aunque a veces, no lo hacían bien. Hicimos talaba de hacerles entender sus respuestas poco a poco.

No me que entendían continuamente la función del paradero, por lo, niños estaban muy contentos en las preguntas y veían, en las discusiones y no se como obtenían la información.

Cuando las preguntas, que consideraban más importante, las preguntas a la información colectiva más que las preguntas, es especial a ellas, a + fácil obtenerlas, de preguntas y publicaciones. Como no entendían que daban, de las preguntas, están las personas.

Hicimos lo, cuando la tarea, debían contar de nuevo que veían en la visita por Rito cuando lo hacen, en lugar de esto debían contestar a las preguntas, preguntas: ¿Qué es un paradero? ¿Qué es lo más importante? ¿Por qué?

A mi juicio es importante y reflexiones y cambios lo y pensar.

Rito a poco a poco cuando solo pensando mentalmente, hablando con nosotros.

Grabaciones vídeo y audio

Su uso nos ha permitido poder visionar en repetidas ocasiones cada una de las sesiones e ir profundizando en los significados de los participantes. No obstante, es importante tener claro que aquello que registra el objetivo es sólo una parte de la realidad. También nos ha ayudado a lograr un acuerdo en las interpretaciones que las investigadoras elaboramos de lo que estaba sucediendo.

Hay que señalar, por otra parte, que la presencia de las cámaras no supuso en ningún momento interferencias en la actividad del taller ni planteó dificultades a sus miembros. El alumnado estaba habituado a ello, debido a su participación en el trabajo realizado el curso anterior.

Quizás sea necesario en este punto volver a mirar la figura 3-2 (pág 47). Allí aparece un plano de la clase, indicando las características y objetos principales, la disposición de las mesas, los distintos espacios que ocupan las personas adultas y pequeñas y la situación de las cámaras y magnetófonos. La imagen tomada de una de las grabaciones dará una idea de cómo la cámara de vídeo contribuye a reconstruir la realidad (figura 4-10).

Figura 4-10. Imágen tomada de una grabación vídeo



Entrevistas

Las entrevistas etnográficas son un modo de descubrir las perspectivas de las distintas personas y de recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas. Pueden completar la información obtenida por otros métodos.

El trabajo de Woods (1986/95) nos ofrece un marco excelente a la hora de realizar una entrevista. A modo de síntesis destacamos algunas aportaciones. Hay que señalar que el éxito de la entrevista recae sobre la entrevistadora o entrevistador, podemos decir que su actitud y atributos personales son un aspecto fundamental. Por ejemplo, es importante el hecho de mostrarse como una persona comprensiva y de confianza, interesada en conocer las opiniones del entrevistado, participe de sus preocupaciones cotidianas. Es importante también mantener una postura abierta -sin juzgar las ideas que van surgiendo- y actuar de forma natural, olvidándonos del papel que desempeñamos como investigadoras.

Nos fijaremos ahora por la forma y el carácter de las entrevistas realizadas en nuestra investigación. En nuestro caso realizamos dos tipos de entrevistas, a las que más adelante nos referiremos ampliamente. Por una parte, entrevistamos a los alumnos y alumnas del taller acerca de sus hábitos de lectura y televisión, las normas en torno al consumo de la "tele", las actividades que realizan en su tiempo libre, así como la forma en que sus padres les aproximan a la lectura. Pero además, ya que buscábamos establecer puentes entre la familia y la escuela, buscábamos también las opiniones de las madres acerca de las actividades que realizan sus hijos e hijas en el hogar, las normas que existían respecto a ellas, el lugar que ocupan en esas actividades las relacionadas con procesos de alfabetización tanto en relación con la escritura como con la televisión y el modo en que los aproximan a la lecto-escritura. La decisión de trabajar con ellas y no con los padres se tomó teniendo en cuenta los resultados de un trabajo previo que habíamos realizado sobre los deberes escolares (Reina, Peinado, & Lacasa, 1999). Habíamos visto que eran ellas quienes realmente mantenían las relaciones con la escuela y se preocupaban de lo que podría significar establecer puentes entre ambos contextos.

Si nos fijamos en el modo en que las llevamos a cabo, podríamos decir que se caracterizaban por ser conversaciones informales con las familias, por una parte, y la maestra y su alumnado, por otra, en torno a algunos temas que orien-

taban la conversación. Pero a menudo, la estructura la aportaba el propio entrevistado, hablando de sus preocupaciones. Nuestras preguntas iban orientadas a ayudar a descubrir sus opiniones y formas de afrontar los problemas. En este sentido, debemos señalar el cuidado que pusimos en evitar conducir o sugerir algunas respuestas, pues de lo contrario los resultados quedan invalidados.

Creemos que, si bien, son importantes todos los aspectos mencionados hasta aquí, también lo es que los propios entrevistados tengan la posibilidad elegir el lugar y el momento de las charlas con el fin de crear un clima lo más relajado posible. De este modo, en nuestro caso, unas tuvieron lugar en el aula y otras en los hogares o tomando una cerveza en algún bar del barrio. Y fue en este contexto donde se planteó grabar las conversaciones para recoger fielmente sus ideas.

Pondremos algunos ejemplos que permitirán al lector o lectora comprender cómo las llevamos a cabo. Veamos el comienzo de la conversación con una de las madres entrevistadas:

Entrev. (...) Lo primero que te digo es que cualquier dato de éstos son confidenciales y nosotros siempre que los vamos a usar va a ser con un nombre distinto ¿sabes? Yo incluso temía esto de poner los nombres de los niños en el periódico, pero claro para ellos también era...

Madre B. Sí, además no importa

Entrev. No, pero que a efectos de la investigación que no... que todos los datos siempre son confidenciales. Bueno, por otro lado, nosotros lo que te vamos a a... lo que te vamos a preguntar es muy... cosas muy simples.

(...)Bueno, entonces ya veras, a nosotros nos dieron ese dinero para investigar cómo aprenden a leer y escribir, pero, y habíamos trabajado sobre los deberes, pero entonces empezamos a ver que muchas cosas que los niños aprenden aquí en el colegio luego no las saben aplicar fuera,

O sea que, por ejemplo, una niña le enseña aquí Mercedes a leer ¿no? y luego pues esa niña a lo mejor en la casa no lee ¿no?

O muchos padres, a lo mejor, y eso lo hemos visto en madres, pues -no de esta clase, pero- se sienten como traumatizados de que el niño está viendo todo el día la televisión según dicen, pero luego, tampoco a los niños les ofrecemos otras alternativas.

Es un poco más adelante cuando la entrevistadora aclara a esta madre cuáles son los temas sobre los que les gustaría hablar.

Entrev. Mira, entonces, ya verás, como nuestro objetivo es conectar la casa con la escuela, pues entonces queríamos hablar del tiempo libre, también de la televisión porque nos parecía un medio de conectarlo, de la lectura, y también de los deberes

Bueno de si tu crees que pueden aprender mejor en la escuela, o fuera, lengua y matemáticas,

También nos gustaría hablar de lo que tú esperas que aprenda en el colegio o de lo que tú crees que ella... Lo que le va a valer lo que está haciendo. O sea, esto es un poco lo que hemos pensado, pero ya te digo que estamos abiertas a cualquier otra... a cualquier otra (se ríe)... y que tú nos preguntes también

Como podemos ver, dos son los objetivos de la entrevistadora al inicio de la entrevista: mostrar la confidencialidad de los datos y explicar las razones que la han llevado a mantener la conversación. Pero si algo resulta interesante para nosotras es la concepción de esta charla como un proceso bidireccional. Al igual que nosotras, las personas entrevistadas también sentían curiosidad por conocer nuestro trabajo, cómo iban avanzando sus hijos e hijas y, por ello, siempre estuvimos abiertas a responder a todas sus preguntas.

Veamos ahora otro ejemplo muy diferente y fijémonos en como el lugar donde se desarrolla la entrevista condiciona, de alguna forma, el tono y el contenido de la conversación.

- Madre M. ¿Queréis tomar algo?
- Entrev. 1 No, no, no, yo no, hemos tomado un café, de verdad que no. Ay, hija qué bien tienes esto... me siento aquí ¿no?, nos sentamos aquí ¿no?, te sientas tú también ¿no?
- Madre M. Sí, sí
- Entrev. 1 Oye ¿y ella te ha contado cosas...? ¡Ay, que bien se está aquí... Ay qué cómodo que es este sofá!
- Madre M. Sí, recién mulliditos están muy cómodos, la verdad es que sí, sí. Yo, vamos, no es cómodo para dormir

Continúan hablando del sofá durante un rato hasta que la entrevistadora dirige la conversación hacia el objeto de la entrevista.

- Entrev. 1 Oye, qué te iba a decir, porque es que yo veo que tú, o sea, que estás muy metida en el cole con lo que hace María y todo eso, ¿tú es que has trabajado en algo de la enseñanza o algo?
- Madre M. Yo es que soy maestra
- Entrev. 2 ¡Ah! se nota...
- Entrev. 1 Pero es que se nota tanto, de verdad, que no sé decirte en qué, ¿verdad que se le nota mucho?
- Entrev. 2 Sí, se le nota muchísimo
- Entrev. 1 Porque mira, bueno, es que yo te hablo con total sinceridad ¿no?, nosotros nunca hemos ido a entrevistar a las familias, pero en este caso nos parecía como tan importante... (...)

En lo sucesivo la entrevistadora continúa explicando las razones por las cuales están interesadas en esta visita. Lo que llama la atención es que parece existir una mayor complicidad con esta madre, de modo que las entrevistadoras se sitúan en una posición mucho más cercana y familiar.

Cuestionarios y otros materiales escritos

La utilización de cuestionarios y otros materiales escritos, como los horarios, trabajos realizados por los niños y las niñas, etc. constituyen un apoyo útil a la observación. Por esta razón, fuimos almacenando todos los documentos que nos servirían de ayuda para la reconstrucción posterior de los acontecimientos. En el caso del cuestionario, tan sólo en una ocasión hicimos uso de él, tratábamos de recoger información sobre sus programas televisivos preferidos (figura 4-11).

Figura 4-11. Cuestionario sobre los programas de la "tele"

NOMBRE: Rocio Aguilar Guzman. FECHA: 17-2-98.

- ¿Siempre ves los sumarios o aprovechas para hacer otras cosas en ese tiempo? Los veo en algunas ocasiones o a veces losquito por un rato y luego vuelvo a ver lo que estaba viendo o me voy al sereno. Por lo menos no pierdo el tiempo. (A4) algunas veces hay otros los veo porque a veces apruebo cosas o veo lo que van a sellar en otras ocasiones.

- ¿Qué anuncios te gustan más? El de los cereales chocuipit. Porque es gracioso bonito y aprendes que es de trigo pero chocolate y está buenísimo.

- ¿Te gustan los documentales? ^{siempre} ¿Por qué? Porque a veces se ponen un poco pesados me tengo que ir a hacer los deberes o a dar un baile.

- ¿A qué hora te gusta verlos? Depende. Porque a veces los veo y a veces no porque algunos no los hechan a la misma hora o en el mismo canal no los hechan.

- ¿Sabes el nombre del que más te gusta? No.

- ¿Te gustan los concursos? ¿Por qué? Si me gustan los concursos porque son graciosos y aunque yo no enté en el programa pero juego con mi hermano y me divierte.

- ¿Qué concurso te gusta más? ¿Por qué? El juego de la oca y números rojos porque son graciosos y divertidos.

- ¿Te gustan los dibujos animados? Sí

- ¿Cuáles? Pingu, La pautera Ana, animales, ~~de~~ montados y filanca ect.

- ¿Por qué esos dibujos y no otros? Porque hay otros que son muy aburridos. Aparte de los que he puesto me gustan más.

Fotografiar la realidad

En último lugar, vamos a comentar esta técnica de recogida de datos a partir de las palabras de Walker y Wiedel (1985) sobre las fotografías:

"[Las fotografías] pueden acelerar la relación, comprometer gente en la investigación y ofrecer anécdotas y colecciones de datos, con lo que se imprime velocidad a los procesos, a veces muy largos, de construcción de las relaciones de trabajo de campo y de localización de informantes de confianza" (Walker y Wiedel, 1985, p. 213; citado en Woods, 1986/95, p. 57).

Siguiendo de cerca la utilidad que estos autores dan a las fotografías, podemos decir que para este trabajo ha supuesto una forma de mostrar la realidad con sólo una imagen. De este modo, ha contribuido a revivir muchas situaciones ya casi olvidadas y su uso fué también un punto de partida en algunas de las entrevistas, como vemos en el ejemplo que introducimos a continuación:

Entrev. 2 Pues el otro día te hice yo otra, el otro día te hice... ¿Te acuerdas la del lazo? ¡Ay, que te la voy a enseñar, Roció! (refiriéndose a unas fotografías)

Entrev. 1 ¡Ay, sí! (rien).

Las entrevistadoras sacan las fotografías de la realización de un teatro y empiezan a recordar y compartir con esta madre momentos entrañables.

Figura 4-12 Ejemplo: una niña vestida para un teatro



- Entrev. 2 ¡Fíjate qué graciosa!
- Entrev. 1 Esta es su clase, ¿la has visto?
- Entrev. 2 ¡Esta es su clase!
- Madre R. ¡Ay!. ¿Me dejaréis una copia? ¡Qué colorido más bonito!. Mira, Rocío, qué bien estás.
- Entrev. 1 Y mira, mira, mira, mira ésta...
- Entrev. 2 Mira, ésta es Manoli.
- Entrev. 1 Mira, ésta es Manoli.
- Entrev. 1 Ésta es Rocío y ésta es Manoli y su grupo: María,...

Continúan viendo algunas fotografías y nombrando a cada uno de los compañeros y compañeras de su clase que van a pareciendo. Creemos que ésta es una manera de enseñar el mundo del que forma parte esta niña cuando no está en su casa. La madre se siente orgullosa cuando ve a su pequeña leyendo el periódico, como si de una persona mayor se tratara.

- Entrev. 1 ¡Mira éstas qué bonitas, así espontáneas...!
- Entrev. 2 Mira, aquí está Rocío. Y hay una que estás tú leyendo el periódico sola, mira. ¡Ah!, no, ésta es de Rocío.

Figura 4-13. Leyendo el periódico.



- Entrev. 1 ¡Mira!
- Entrev. 2 Mira ésta qué linda, leyendo el periódico...
- Madre R. ¡Oh, qué interesante está!
- Entrev. 1 ¿Verdad que le va?, y vamos a (¿?). (ríen)
- Madre R. Y ¿tú no le pides copia? Por favor, Rocio.
- Entrev. 2 Es que le dijo la profesora: leer, poneos a leer un ratito. Mercedes.
- Madre R. Esta niña tiene que terminar la segunda etapa también, ¿no?.
- Entrev. 1 ¡Hombre, claro!
- Entrev. 2 La segunda, no. Todo lo tiene que terminar... Y se puso ella a leer el periódico...
- Madre R. ¡Y lo que quiera!. Aquí no se les pone tope, ¿eh?
- Entrev. 1 ¡Claro!.
- Entrev. 2 ¡Claro que sí!

En suma, podemos decir que aunque las fotografías no narran por sí mismas los hechos contribuyen a una "memoria viva".

Reconstruir los datos

Tomar datos es quizás más fácil que reconstruirlos y convertirlos en algo registrable que puede ser interpretado. Podemos decir que los datos se toman en el campo, pero se reconstruyen y elaboran en la mesa del despacho. De hecho la tentación de tomar datos más que elaborarlos es muy fuerte. Hay que insistir, por otra parte, en que esa elaboración debe comenzar tan pronto como sea posible. Un error importante es no dejar un tiempo para esa interpretación. Habitualmente serían necesarias tres horas en una primera aproximación para adquirir de forma inmediata un sentido de lo que hemos tomado.

¿Qué significa elaborar los datos? No podemos olvidar que las notas son incompletas, las grabaciones hay que transcribirlas y los materiales hay que organizarlos. El investigador genera datos, pero ante todos ellos surge casi siem-

pre una pregunta inevitable: ¿qué hacer con ellos? ¿cómo lograr que los datos hablen? Los datos necesitan ser trabajados antes de poder ser interpretados, no podemos olvidar que hay que pasar de los datos visibles a la invisible teoría, es decir, interpretarlos. Esa interpretación no aparece hasta que los datos comienzan a ser reconstruidos.

Para llevar a cabo una elaboración de los datos, los investigadores que trabajan en contextos naturales y que utilizan la observación como instrumento se refieren al concepto de "*unidad y niveles de análisis*". (Cazden, 1988 Coll, Colomina, Onrubia, y Rochera, 1995; Coll y Edwards, 1996; Edwards y Mercer, 1987; Edwards y Mercer, 1989; Lemke, 1992). El concepto procede ya de Vygostsky cuando se opone a una atomización de la actividad humana. En términos generales, *entendemos por unidad de análisis aquella dimensión de la realidad que adquiere significado como una totalidad para el investigador que la interpreta en función de unos objetivos precisos y que orientan el sentido de la investigación*. Es decir, la unidad de análisis orienta la mirada hacia la realidad dependiendo de aquello que queremos conocer de ella. Permite, además, dirigir la mirada sistemáticamente hacia aquello que debemos interpretar.

Es conveniente señalar, por otra parte, que en una investigación la mirada puede orientarse con diferentes niveles de amplitud, algo que en cierta medida nos permitiría hablar de niveles jerárquicos en nuestras unidades. En cualquier caso, *unidad y jerarquía no creemos que hayan de entenderse siempre conjuntamente*. Cuáles sean las relaciones entre ambos conceptos dependerá de los intereses concretos del investigador. En este trabajo preferimos decir que las unidades, definidas en diferentes niveles, se interpenetran para adquirir su verdadero significado unas en función de otras.

Para comprender cuáles son las unidades de análisis que definimos en nuestro trabajo es necesario considerar que *nuestro objetivo fundamental como investigadoras era conocer cómo la televisión puede introducirse en la escuela como un instrumento desde el que favorecer el desarrollo de los procesos de alfabetización en relación con el discurso escrito y audiovisual*. Además, *buscábamos conocer en qué medida los contenidos de la TV pueden convertirse en un puente entre diversos escenarios educativos, especialmente la familia y la escuela*.

Desde estos dos objetivos definimos nuestras unidades de análisis y las representamos en la figura 4-14.

Figura 4-14. Niveles de análisis



Hablamos, en primer lugar, de *secuencias didácticas* en cuanto que existe una intencionalidad común a lo largo de ellas, unos objetivos que orientan la actividad desde un comienzo hasta un fin. En nuestro caso, en el conjunto del taller, podríamos hablar de tres grandes secuencias a las que ya hemos aludido. No podemos olvidar que en cada secuencia es necesario considerar la presencia de distintas sesiones que constituyen otro nivel de análisis. La primera secuencia didáctica, que agrupa las cuatro primeras sesiones, podría caracterizarse como una fase de motivación y toma de conciencia de que vamos a trabajar sobre los medios de comunicación. La segunda consiste en la discusión de los contenidos televisivos propiamente dichos y que en la clase se concentró en algunos episodios de las series más populares entre los niños, los anuncios y los dibujos animados. En este caso el objetivo de la profesora, claramente explícito en muchas ocasiones, era doble: por una parte, favorecer el pensamiento crítico de los niños ante la televisión, apoyándose en el uso de la lengua escrita, por otra parte, introducir en el aula situaciones de educación en valores. Finalmente, una tercera secuencia, está basada en el objetivo explícito de hacer públicos a través de la publicación, los escritos de los niños, se concretaría lo que en la primera fase quedaba definido como una meta.

Un nuevo nivel de análisis está constituido por los *segmentos discursivos*, que en este caso se diferencian de acuerdo con el contenido temático del discurso escolar y, en ocasiones, por sus formas de organización social. Cuando los

acontecimientos ocurren en un contexto natural su variabilidad es enorme y si bien en ocasiones puede resultar de mayor interés para la investigación cómo adultos y niños trabajan sobre contenidos cognitivos, otras veces tiene mayor interés la organización que se manifiesta en la secuencia. Conviene advertir en este punto que el hecho de utilizar el programa de análisis *Nudist*Vivo* ha facilitado la utilización de este tipo de unidades.

Finalmente, *un último nivel de análisis está constituido por los mensajes*. Son las unidades mínimas de análisis. Pueden definirse como sentencias que semánticamente tienen un sentido completo.

Entre las características que hasta el momento hemos definido, señalaremos que la naturaleza de cada una de ellas es muy distinta. Así, podemos ver como unas están prácticamente determinadas o inducidas por el diseño de las situaciones de observación -las secuencia didáctica y las sesiones-, mientras que otras son el resultado de una elaboración teórica -los segmentos discursivos y los mensajes. Unas ponen el acento en las actuaciones de los participantes y en su interrelación -los segmentos discursivos-, mientras que otros atienden esencialmente a la actividad discursiva de los participantes - los mensajes.

Su amplitud y grado de finura varía desde el carácter global y 'macro' de las secuencias didácticas hasta el carácter elemental y 'micro' de los mensajes. Todas han sido pensadas, definidas y redefinidas con el fin de jugar un papel determinado en el análisis y la interpretación de las observaciones: (*Las secuencia didáctica*, garantes de la dimensión temporal y referentes últimos de las interpretaciones; *las sesiones*, susceptibles de mostrar cómo los y las participantes aseguran la continuidad en la actividad conjunta y en la construcción de significados compartidos; *los segmentos discursivos* reflejo del contenido del discurso y de las formas de organización de la actividad conjunta, así como instrumento para analizar sus características y evolución; *los mensajes*, unidades elementales de información y comunicación que abren el camino al análisis de la construcción de significados compartidos en la actividad conjunta).

Otro aspecto importante es que ocupan niveles distintos en una especie de jerarquía, de tal manera que las situadas en un nivel superior incluyen las situadas en un nivel inferior (las secuencias didácticas están formadas por sesiones; las sesiones, por segmento discursivo; y los segmento discursivo, por mensa-

jes). Se facilitan así las conexiones entre los análisis correspondientes y, sobre todo la integración de los resultados y de las interpretaciones respectivas.

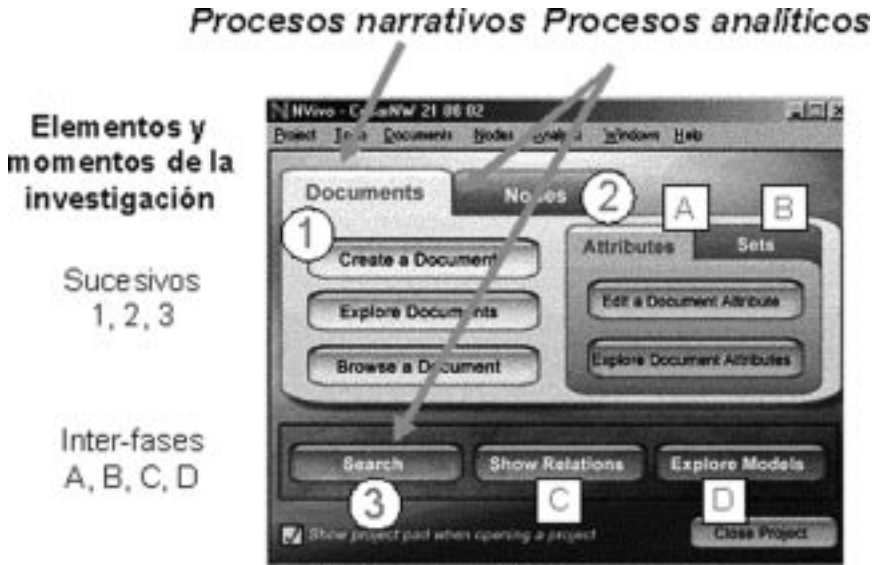
Asimismo, este análisis debe integrar la dimensión temporal, debe tener en cuenta la naturaleza del contenido y/o la estructura de la tarea y debe prestar especial atención a la interrelación existente entre lo que dicen y lo que hacen los participantes en el transcurso de su actividad conjunta.

El Nudist Vivo, una herramienta de investigación

El programa informático *Nudist Vivo* resulta un instrumento de gran interés para poder realizar las tareas implícitas en una investigación interpretativa. Se trata de una aplicación informática diseñada para el manejo y análisis de datos cualitativos. *Su principal ventaja es que nos permite aproximarnos a los datos desde una visión integradora, facilitando una progresiva reconstrucción de los datos que combina perspectivas narrativas y analíticas en la interpretación.* Desde nuestro punto de vista, lo esencial es el hecho de que permite un enfoque integrador de los datos que se organizan alrededor del concepto de "*proyecto*", al que podemos definir como un conjunto de informaciones almacenadas y que podrán manipularse. Es algo más que una base de datos en el sentido de que incluye utilidades orientadas directamente a la interpretación.

Es decir, partiendo del hecho de que cualquier instrumento condiciona de alguna manera a la persona que realiza la investigación, creemos que en este trabajo el papel del programa *Nudist Vivo* ha sido decisivo para orientar nuestra mirada hacia aspectos casi invisibles que serían imposible descubrir sin la ayuda de esta herramienta. Por otra parte, nos ha permitido navegar *en interpretaciones narrativas* -la construcción de "historias" a partir de las cuales los fenómenos comienzan a adquirir significado- y *analíticas* -la definición de un código de categorías o conceptos que permiten organizar a través de procesos de clasificación aquellos fenómenos que hemos observado-. A esas dos dimensiones de la interpretación vamos a referirnos en el próximo capítulo. La figura 4-15 aporta una primera aproximación a los conceptos centrales del programa ya sus relaciones con esas dos dimensiones a las que acabamos de aludir.

Figura 4-15. Trabajar en un proyecto de Nudist Vivo



Nos detendremos un momento en algunos conceptos centrales del programa que se incluyen en la figura 4-15. La estructura general de la aplicación incluye dos conceptos centrales: "documents" y "nodes". En este sentido Nudist Vivo permite almacenar y manipular textos y documentos, así como la creación de códigos, a los que el programa se refiere con el término "nodos". Es habitual introducir los documentos y revisarlos ("browse"), de forma que pueden ser categorizados con intervención directa del investigador, o, automáticamente, a través de la utilidad "search". Para facilitar estos procesos los documentos y nodos pueden agruparse en "sets". También es posible asignar, individualmente, determinadas propiedades ("attributes") o características a cada uno de los "nodes" o "documents". Finalmente, las utilidades "show relations" y "explore models" tienen la función de mostrar las conexiones existentes entre los elementos incluidos en el proyecto. A todos estos conceptos nos referiremos inmediatamente con cierto detalle y los pondremos en relación con los procesos narrativos y analíticos de pensamiento.

Conclusiones

El objetivo de este capítulo ha sido mostrar los pasos generales que hemos ido dando con el fin de lograr representaciones comunes no sólo del producto final de nuestro análisis sino también del proceso, prestando especial atención a la ayuda que aportan los instrumentos informáticos. Nos hemos detenido, especialmente en el proceso de recogida de datos.

En primer lugar, hay que señalar la importancia de *organizar* la gran cantidad de datos almacenados para su posterior análisis. Este proceso se produce en la etnografía de forma progresiva e, incluso, simultáneamente a la recogida de datos. Así, al mismo tiempo que fuimos observando, elaborando nuestro propio diario y entrevistando a los participantes reflexionábamos organizando la información incorporada y, de alguna manera, condicionaba los sucesivos momentos de nuestra recogida de datos.

Hemos visto, en segundo lugar, como la investigación interpretativa -en donde se enmarca nuestro trabajo- se define, entre otros aspectos, por su *carácter circular* que supone un "movimiento hacia atrás y hacia adelante entre la observación y el análisis y la comprensión". Es decir, los diferentes pasos se van informando mutuamente de forma que se trasciende la mera secuencialidad.

Finalmente, un aspecto que adquiere especial interés es cómo el *instrumento* utilizado por el investigador orienta y delimita tanto el análisis como los resultados. Así, el programa informático de análisis *Nudist Vivo* diseñado para el manejo y análisis de datos cualitativos. Nos permite este movimiento circular entre las distintas fases, del que hablábamos antes, y orienta nuestra mirada hacia aspectos casi invisibles, que sería difícil descubrir sin la ayuda de esta herramienta.

5. LA INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

"Rongai, 1 de mayo de 1938

Querido padre, querida Liesel:

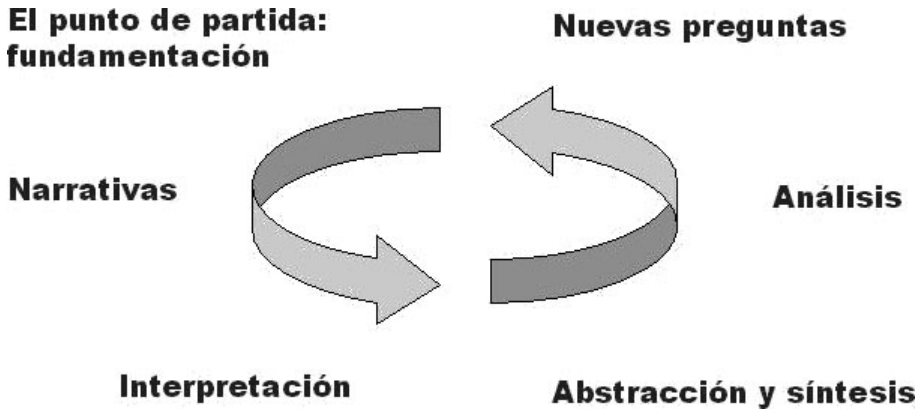
Ayer legó vuestra carta con las semillas de rosa, la receta del *chucru* y las novedades de Sohrau. Ojalá pudiera expresar con palabras lo mucho que significa una carta así. Tengo la sensación de ser aquel muchacho al que tú, querido padre, escribías desde el frente. Cada una de tus cartas rebosaba valor y lealtad a la patria. Solo que entonces ninguno de nosotros pensaba que cuando uno necesita más valor es cuando ya no tiene patria."

Stefanie Zwig. *En un lugar de Africa*, p. 18

Seguramente quien lea el texto con el que iniciamos este capítulo se preguntará por qué una carta escrita en 1938 puede servir de introducción a unas reflexiones metodológicas sobre el proceso de interpretación de los datos en la investigación cualitativa. Nuestra intención, en primer lugar, es mostrar cómo una narrativa puede ser una importante fuente de información. No es fácil, como ya hemos visto, definir el concepto de narrativa. En el texto anterior se mezclan los sentimientos con las ideas y, sobre todo, con el recuerdo. En suma, queremos sugerir al lector o lectora la idea de que cuando nos encontramos ante una gran multitud de datos, muy distintos entre sí y que a veces nos desbordan, debemos ser conscientes de que *es necesario interpretar la realidad y, en último término, explicarla*.

Una de las características que distingue la investigación interpretativa, contexto metodológico en el que se enmarca la nuestra, es lo que podríamos llamar su carácter circular. Es decir, los diferentes pasos se informan uno a otro. La investigación está diseñada para maximizar la oportunidad de cambiar el foco de atención, modificar las cuestiones, encontrar nuevos caminos para generar los datos, identificar nuevos temas e ir avanzando en la presentación del informe. La figura 5-1 nos aproxima a esta idea

Figura 5-1. Dimensiones de una investigación interpretativa



Esos distintos pasos van avanzando de forma que la coherencia se logra a través de una convergencia entre la experiencia y los conceptos. Graue y Walsh, (1998) se refieren al modo en que Denzin (1994) ha definido la interpretación:

"En las ciencias sociales existe sólo interpretación. Nada habla por sí mismo. Confrontado con una montaña de impresiones, documentos y notas de campo, el investigador cualitativo se enfrenta a la dificultad y al reto de dar sentido a lo que ha sido aprendido. Llamo a este dar sentido a lo que ha sido aprendido *el arte de la interpretación*. Puede ser descrito como un movimiento del campo al texto para el lector. La práctica de este arte permite al trabajador de campo que opera como un artesano (Levi-Strauss, 1966, p. 17) traducir lo que ha sido aprendido a un cuerpo de trabajo textual que comunica esa comprensión al lector" (Denzin, 1994, p. 500)

La interpretación es, por tanto, un proceso de carácter circular, que sigue múltiples pasos y se ha caracterizado desde múltiples perspectivas. Denzin lo describe como un proceso que se mueve desde el campo al lector, el investigador debe por tanto reconstruir los datos como un texto. En cierto modo nos encontramos ante una encrucijada que se sitúa entre los procesos analíticos y sintéticos. Para comprender estos dos conceptos resultan de gran interés las aportaciones de Jerome Bruner (1986) cuando diferencia entre *pensamiento analítico* y *discurso narrativo*. Este autor se ha referido explícitamente a dos mo-

dos de funcionamiento cognitivo, cada uno de ellos proporciona formas distintas de organizar la experiencia y de construir la realidad. Estamos ante procesos complementarios pero no idénticos.

- ✓ Mas concretamente, estas de formas de pensamiento a las que alude este autor *difieren radicalmente en sus principios de verificación*, de modo que una buena historia y un buen argumento son diferentes. Mientras que en relación con la primera es preferible aludir a la noción de verosimilitud, el segundo apela a la necesidad de establecer pruebas formales o empíricas como criterio de verdad. A ello se une el hecho que las relaciones de causalidad se entienden en ambos de forma totalmente distinta.
- ✓ Se refiere también Bruner a las *propiedades del discurso que caracterizan a las historias*. El mundo de una historia, nos dice, debe conformar los cánones de la consistencia lógica para lograr la verosimilitud, pero puede usar violaciones de esa consistencia como base del drama. En su opinión, los actos de habla de las narrativas deben depender de formas de discurso que favorecen la imaginación del lector, que le orientan en la búsqueda del significado desde la guía del texto. Existen tres rasgos del discurso que parecen cruciales en este proceso. El primero *la presuposición*, la creación de significados implícitos mas que explícitos. El segundo es la *subjetivización*, el despliegue de la realidad no a través de un ojo omnisciente sino a través del filtro de la conciencia de los protagonistas de la historia. El tercer elemento es la *multiplicidad de perspectivas*, que permiten trascender la univocidad del mundo y situarse en las diferentes caras de un prisma.

Veremos a continuación la proyección que estas aportaciones de Bruner tienen en la interpretación de nuestros datos. Conviene advertir, en cualquier caso, que no se trata de dimensiones excluyentes y deben ser consideradas como complementarias. Nos detendremos, en primer lugar, en las interpretaciones de los datos que se apoyan en construcciones narrativas, es decir, la construcción de "historias" a partir de las cuales los fenómenos comienzan a adquirir significado. Nos fijaremos después en cómo el pensamiento analítico puede concretarse a través de la definición de un código de categorías o conceptos

que permiten organizar a través de procesos de clasificación aquellos fenómenos que hemos observado.

El papel de las narrativas como fuente de datos

Las aproximaciones que se han hecho al concepto de narrativa son muy numerosas, por eso conviene precisar cuál es la perspectiva que adoptamos en este trabajo. Señalaremos, en primer lugar, que consideramos el discurso narrativo como un medio a través del cual los hablantes representan tanto la vida real como acontecimientos de ficción. David Olson (1990) se pregunta por la relación entre las formas de discurso y el pensamiento. A su juicio, las estructuras narrativas proporcionan un formato donde los sucesos de la experiencia pueden ser moldeados en un intento de hacerlos comprensibles, recordables y algo que puede ser compartido. En este sentido, se entiende que la visión de los sucesos como narrativa supone la actividad creativa y la inventiva del que cuenta historias. Tanto las narrativas orales como las escritas parecen compartir las mismas propiedades, por ejemplo, incluir comienzo, medio y fin o, sobre todo, introducir una particular presencia del narrador en la historia. Olson insiste en que la habilidad de usar estas formas ha de relacionarse con tipos específicos de pensamiento, ya que implican una representación comprensible y, además pueden convertirse en objetos de conciencia, reflexión y análisis.

Lieblich, Tuval-Mashiach, y Zilber (1998) se refieren directamente al concepto de investigación narrativa. En términos generales, una narrativa es "un discurso, o un ejemplo de éste, diseñado para representar un conjunto de acontecimientos".

"La investigación narrativa, de acuerdo con nuestra definición se refiere a cualquier estudio que utiliza materiales narrativos. Los datos pueden ser recogidos como una historia (una historia de vida aportada en una entrevista o un trabajo literario) o de cualquier otra manera (notas de campo de un antropólogo que escribe sus observaciones en forma narrativa o de carta personal). Esto puede ser objeto de investigación o un medio para estudiar cualquier otra cuestión. Puede ser utilizado para comparaciones entre grupos, para aprender sobre un fenómeno social o un periodo histórico o para explorar la personalidad. Nuestro modelo puede ser usado para el análisis de un amplio espectro de narrativas, desde el trabajo literario hasta diarios y escritos autobiográficos, conversaciones o historias orales de vida obtenidas en entrevistas" (Lieblich et al., 1998, p. 3)

Lieblich y sus colaboradores (1998) proponen un modelo interesante para analizar materiales narrativos que, por otra parte, es un buen ejemplo de cómo la dimensión narrativa y analítica pueden ser complementarias. Así, una vez que estamos ante un material narrativo, podríamos aplicarle un sistema de categorías. Trabajar desde una perspectiva categorial supone que la historia original es diseccionada y las palabras o secciones pertenecen a una determinada categoría; por el contrario, desde la perspectiva propiamente narrativa, la historia es tomada como una totalidad y sus secciones son interpretadas en el contexto de otras secciones del texto. La perspectiva categorial puede ser interesante cuando el investigador está interesado en un fenómeno que pertenece a un grupo amplio de personas. Sin embargo, desde la perspectiva narrativa propiamente dicha, el fenómeno interesa en relación con una persona en particular.

Construir "narrativas" con la ayuda de "Nudist Vivo"

Decíamos en el capítulo anterior que una de las ventajas del programa informático *Nudist Vivo* es concedernos la posibilidad de aproximarnos a los datos combinando el pensamiento analítico y narrativo. Ya hemos indicado que, en términos generales, una narrativa es "un discurso, o un ejemplo de éste, diseñado para representar un conjunto de acontecimientos". Veremos ahora cómo esta aplicación informática nos permite, por un lado, trabajar con textos por medio de los cuales construimos dos tipos de historias y que distinguimos en función de sus contenidos. Por una parte, textos que incluyen transcripciones relacionadas con una primera reconstrucción de la realidad; por otro lado, documentos más elaborados

Hemos de señalar que una de las ventajas que ofrece el *Nudist Vivo* es la de incluir una gran cantidad de documentos en un mismo proyecto que luego pueden relacionarse y combinarse. Pero, quizás, debemos aclarar qué entendemos por documentos. *Documentos* pueden ser las transcripciones de las sesiones, las narraciones de un diario o los *memos*, según la terminología del *Nudist*. Aludiremos ahora a estos conceptos.

Figura 5-2. Documentos en el programa Nudist Vivo

Name	Size	Nodes	Created	Modified
Anuncios 1	17...	117	12/08/2000	11/12/2001
Anuncios 10	1980	34	12/08/2000	11/12/2001
Anuncios 11	30...	56	12/08/2000	11/12/2001
Anuncios 2	8048	64	12/08/2000	11/12/2001
Anuncios 3	5553	33	12/08/2000	11/12/2001
Anuncios 4	4062	24	12/08/2000	11/12/2001
Anuncios 5	20...	113	12/08/2000	12/12/2001
Anuncios 6	2273	25	12/08/2000	11/12/2001
Anuncios 7	13...	97	12/08/2000	12/12/2001
Anuncios 8	6021	58	12/08/2000	11/12/2001
Anuncios 9	20...	100	12/08/2000	12/12/2001
Anuncios Memo	12...	4	12/08/2000	20/08/2001
Dibujos 1	25...	97	12/08/2000	12/12/2001
Dibujos 2	14...	68	12/08/2000	12/12/2001
Dibujos 3	7078	29	12/08/2000	11/12/2001
Dibujos 4	13...	43	12/08/2000	11/12/2001
Dibujos 5	16...	51	12/08/2000	11/12/2001
Dibujos Memo	8708	5	11/12/2000	11/12/2001
Elegir tema - Ms...	4264	34	06/08/2000	11/12/2001
Elegir tema 1	8878	75	10/12/1999	11/12/2001
Elegir tema 2	13...	32	10/12/1999	11/12/2001
Elegir tema 3	6334	78	10/12/1999	12/12/2001
Elegir tema 4	12...	83	10/02/2000	11/12/2001
Elegir tema 4b	15...	149	10/02/2000	12/12/2001
Elegir tema 5	3223	18	10/12/1999	11/12/2001
Elegir tema 6	12...	47	10/12/1999	12/12/2001
Elegir tema 7	10...	118	10/12/1999	11/12/2001

Tal como podemos observar en la figura 5-2, en este trabajo incluimos diferentes documentos relacionados con cada sesión. El criterio para dividir una sesión se relacionaba con la continuidad temática. Es decir, pudimos diferenciar grandes bloques que *correspondían a lo que en el capítulo anterior hemos llamado "segmentos discursivos"*.

Las transcripciones

Consideramos que transcribir lo que ocurre en el campo supone una primera aproximación a la reconstrucción de la realidad, a partir del material grabado, e implica un proceso de reflexión. En nuestro trabajo, el total sumaba 33 cintas de vídeo y 49 de audio grabadas en las sesiones del aula y 22 cintas de audio que recogían las entrevistas.

Las transcripciones se realizaron anotando tanto los diálogos mantenidos, algo que ocupó al menos un noventa por ciento de la información, como algunas interpretaciones de los investigadores relacionadas con el contexto o el significado que en determinados momentos podía atribuirse a las acciones de los participantes. Añadíamos, tal como te ha indicado, algún matiz de su comunicación no verbal que nos llamara la atención y también las interpretaciones de las investigadoras.

Figura 5-3. El ejemplo de una transcripción



Respecto a las transcripciones, conviene señalar la necesidad de que al mismo tiempo que se transcriben las grabaciones se comience un primer análisis

del discurso. La tarea es encontrar los diferentes segmentos discursivos que forman la sesión y que más tarde van a ser identificados como "documentos" independientes dentro del proyecto.

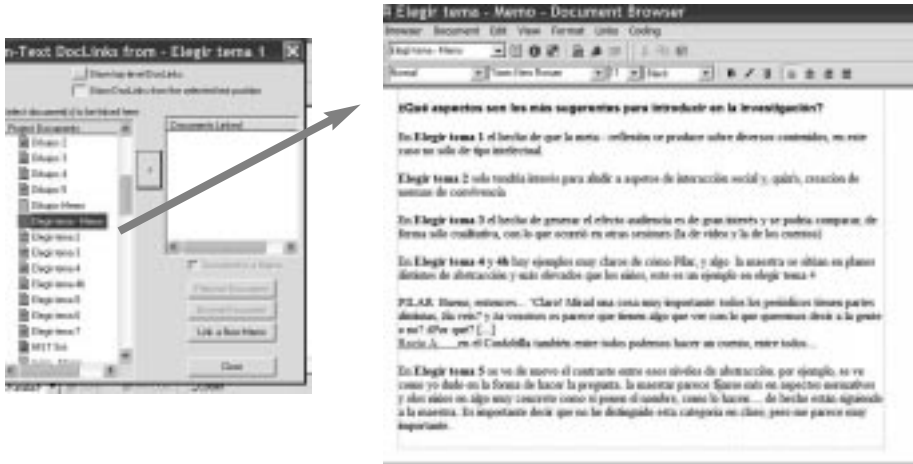
Los "memos"

Otro tipo de documentos que podemos incluir en un proyecto son los *memos*. Nos parece interesante detenernos en este punto por la importancia que ha tenido en esta investigación. Podemos crear un "Memo" adjunto a cualquier otro documento o elemento del proyecto. Los *memos* suponen una herramienta para la reflexión en torno a los datos y a la teoría que permite interpretarlos. Los aspectos más importantes en torno a los cuales hemos reflexionado a través de los memos son los siguientes:

1. ¿Cómo se suceden los acontecimientos que aparecen en cada uno de los documentos relacionados con la sesión?
2. ¿Qué aspectos son los más sugerentes para introducir en la investigación?
3. ¿Qué problemas han aparecido en la codificación?
4. ¿Cuál es la teoría más significativa para analizar estas sesiones?

A lo largo del proceso de análisis y codificación hemos ido respondiendo a estas preguntas y, para ello, hemos introducido también algunas anotaciones de nuestro diario de investigación con el fin de responder a estas cuestiones. De esta forma, finalmente, tenemos un memo por cada sesión, lo que nos ha aportado muchísima información a la que dedicaremos otros capítulos. En la figura 5.4 introducimos un ejemplo de cómo puede vincularse un memo a cualquier documento.

Figura 5-4. Vincular un documento a un memo



Los "data bits"

A veces reconstruir un acontecimiento con ayuda de fotografías, grabaciones u otro tipo de representaciones gráficas o audiovisuales aporta una visión de la realidad que va más allá de la que puede aportar el texto escrito. El programa *Nudist Vivo* permite introducir las y vincularlas a cualquier tipo de documentos u otros elementos del proyecto. Imaginemos, por ejemplo, que uno de los alumnos ha reflexionado sobre un programa de TV a partir de un dibujo, para entender lo que el niño o la niña quieren expresar es imprescindible contar con su producción. Introducirla en el ordenador y vincularla a un determinado elemento de reflexión a través de un *data bit* es una posibilidad a tener en cuenta.

La figura 5-5 nos ayuda a comprender como realizar esta función. En ella aparece un documento cuya información relacionada a cómo los niños discuten la formación de los grupos en clase. Se organiza un revuelo y maestra trata de restablecer el orden en la clase. A la hora de codificar esta situación la investigadora ha introducido un "*data bit*" en el que muestra una duda a la hora de asignar parte del texto a un nodo u otro.

Figura 5-5. Utilizando los "data bits"



Es importante tener en cuenta que, a través de los "data bits" podemos manejar tres tipos de información: a) comentarios de la investigadora que se incluirán una vez impreso el documento correspondiente como una nota a pie de página; b) cualquier otro tipo de archivo, incluso audiovisual y gráfico; c) vínculos a paginas web en la red o almacenadas en el ordenador.

Los "sets"

Se entiende como un conjunto de nodos o documentos en el proyecto y su función es, sobre todo, la de facilitar el análisis restringiéndolo a través de diferentes agrupamientos. Pongamos un ejemplo. Tal como hemos indicado, en este trabajo cada una de las sesiones se dividió en segmentos discursivos. Ello permitió alcanzar una mayor finura en los análisis tanto al nivel cualitativo como cuantitativo. Pero, como contrapartida, el riesgo de una excesiva atomización de los datos es mayor. Para evitarlo, de forma flexible, los creadores del programa han introducido la función del "set", que puede aplicarse tanto a los nodos como a los documentos. En la figura 5-6 nos acercamos a esta función.

Figura 5-6. Definir y utilizar "agrupamientos" a través de los "sets"



En nuestro trabajo los "sets" nos sirvieron para agrupar los documentos de cada sesión.

Hacia una interpretación analítica

Nos detendremos ahora en el proceso de organización de los datos tomando una perspectiva analítica. Pero, primero antes de referirnos a cómo ello puede realizarse utilizando el programa informático, profundizaremos en su sentido epistemológico dentro de la investigación.

Las autoras Judith Goetz y Margaret LeCompte (1984/1988) relacionan el proceso de análisis en la investigación cualitativa con lo que ellas consideran una fase de "teorización". Se trataría de un proceso de reducción orientado a

sintetizar grandes cantidades de datos para su posterior tratamiento. Veamos qué nos dicen las palabras concretas de estas autoras:

"El proceso de pensamiento, o teorización, mediante el que el etnógrafo analiza sus datos implica mezclar, hacer coincidir, comparar, ajustar, vincular, y construir jerarquías, procesos todos ellos análogos a las actividades de los niños con ciertos juguetes: clasificar según tamaño, el color y la forma; encajar objetos sólidos en los agujeros de otros objetos; resolver rompecabezas y construir desmontables. La etnografía se diferencia en que sus criterios de clasificación, comparación, etc. no son tan simples y concretos como el tamaño, la forma o el color. Los constructos de una investigación son mucho más complejos y abstractos que la casa o el barco de un juego de construcciones. Por otra parte, al igual que en estos juegos, la construcción etnográfica puede ser mala al principio, con lo que habrá que derribarla una o dos veces antes de que surja una estructura fundamentada firmemente y bien integrada" (Goetz & LeCompte, 1984/1988, p. 181).

La manera en que estas autoras comparan el proceso de teorización con las actividades de los niños con ciertos juguetes, como por ejemplo, clasificar según tamaño, el color y la forma, aún siendo conscientes de la mayor complejidad que envuelve a las investigaciones etnográficas, ha tenido en este trabajo gran interés. Nos ha permitido ir dando sentido progresivamente a los datos. No podemos negar que, en ocasiones, hemos tenido la sensación de estar realizando un difícil rompecabezas, e incluso, en más de una ocasión ha sido necesario destruir lo hecho para empezar a reconstruir, pieza a pieza, nuevamente el conjunto en un intento de encontrar una estructura mucho más firme e integrada.

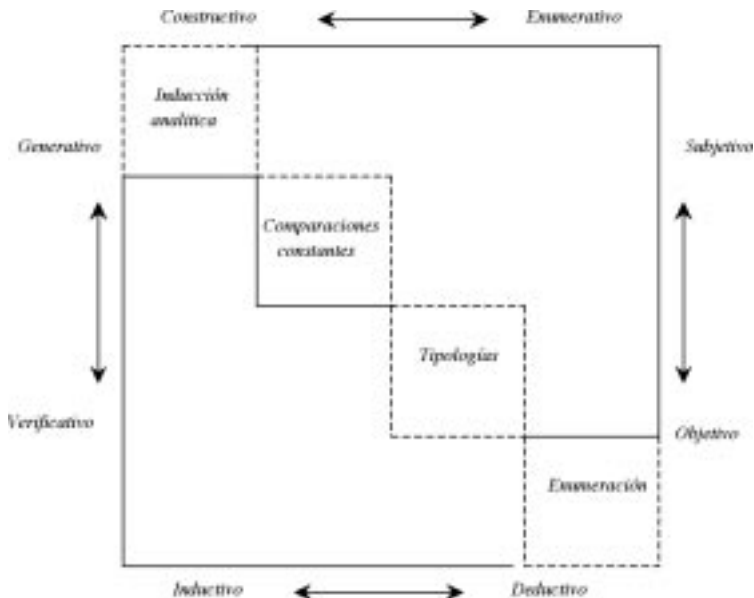
Siguiendo de cerca el trabajo de Goetz y LeCompte (1984/88) veamos algunas estrategias analíticas generales que hemos tenido en cuenta en este trabajo. En primer lugar hablaremos de *la inducción analítica* y de las comparaciones constantes. Ambas están específicamente diseñadas como técnicas inductivas para la generación de teoría. A modo de síntesis, podemos decir que la inducción analítica implica el examen de los datos en busca de categorías de fenómenos y de relaciones entre ellas. Es un posicionamiento bastante distinto al de la investigación deductiva que, como es bien sabido, busca encontrar aquellos que corroboren una teoría. Por otro lado, las *comparaciones constantes*, complemento de la técnica anterior, consiste en comparar constantemente los acontecimientos detectados con otros anteriores con un doble fin: primero, asegurarnos de que la codificación que estamos realizando es correcta y, segundo, permitir el descubrimiento de nuevas categorías y relaciones entre ellas.

Otro procedimiento utilizado es el denominado *análisis tipológico*. Esta estrategia según Goetz y LeCompte (1984/88) consiste en dividir todo lo que se observa en grupos o categorías sobre la base de alguna regla de descomposición de los fenómenos. Al respecto, Martín Hammersley y Paul Atkinson (1983/94) nos dicen que "el desarrollo efectivo de una tipología no es un ejercicio puramente lógico o conceptual: se debe recurrir constantemente a la información de campo".

Nos referiremos, finalmente, a la *cuantificación*, utilizada en algunos casos como apoyo a los análisis cualitativos. Como casi sobra decir, se trata de obtener las *frecuencias* de aparición de las actividades previamente organizadas a través de las categorías previamente definidas. En nuestro caso la cuantificación ha sido, simplemente, una ayuda para mirar la realidad de otra manera, sin olvidar nunca lo que representan los números.

En la figura 5-7 aparecen representadas las cuatro estrategias analíticas que Goetz y LeCompte (1984/88) proponen para llevar a cabo una investigación.

Figura 5-7. Adaptado de Goetz y LeCompte (1984/88). Características de las estrategias analíticas indicadas

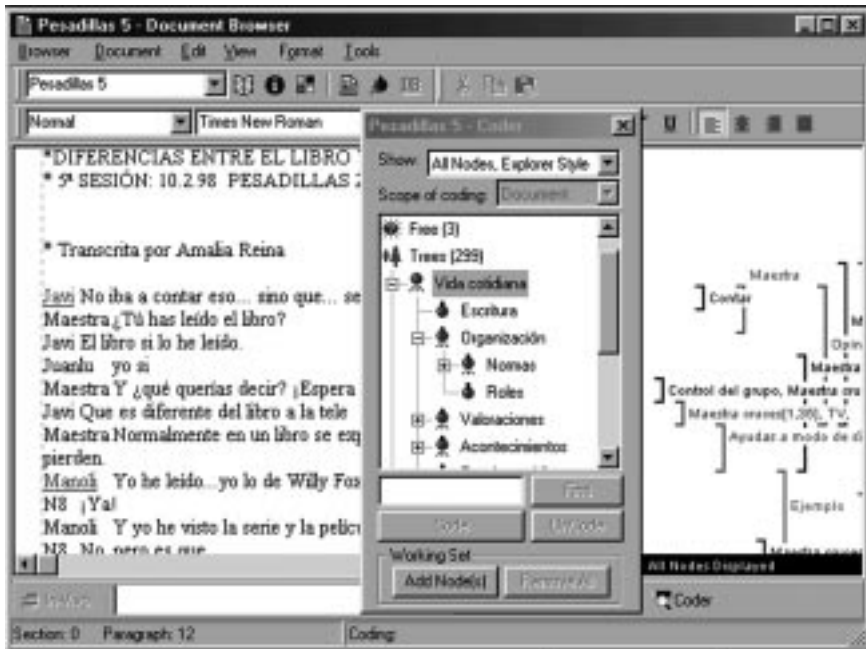


Pero fijémonos ahora en cómo el programa *Nudist Vivo* nos ayuda a trabajar con estos procedimientos analíticos.

Analizando con el programa Nudist Vivo

Veamos, en primer lugar, un ejemplo de cómo cualquier documento puede ser explorado a la luz de un conjunto de conceptos que se agrupan en distintos "nodos", un concepto que quizás es más amplio que el de "categorías", tradicionalmente utilizado en los trabajos observacionales.

Figura 5-8. Análisis del discurso a través del programa Nudist Vivo



El sistema de categorías y el programa Nudist Vivo

Nos detendremos ahora en el papel que ha desempeñado en este trabajo la construcción de un sistema de categorías, como parte de una interpretación

analítica. Dicho sistema ha sido un potente instrumento para comprender los fenómenos observados. En función del momento en que ha sido generado en la investigación y, también, en relación con nuestras metas ha tomado diferentes formas.

¿Qué significa codificar? Supone haber identificado un conjunto de categorías en los datos. La cuestión clave es qué esperamos hacer con ellas. Un código es un instrumento para hacer otra cosa y, en nuestro caso, se convierte en un potente instrumento para comprender los fenómenos observados. El código, o sistema de categorías, toma diferentes formas en función del momento en que ha sido generado en la investigación y también en relación con las metas del investigador.

¿Cómo codificar? Los códigos tienen un significado muy personal, se van construyendo a través de sucesivas lecturas de los datos a las cuales el investigador les dará un significado. Codificar es un acto interpretativo y los códigos representan ideas más que verdades. Desde esta perspectiva será preferible no pensar tanto en buscar un código perfecto para un fragmento elegido y pensar más en cómo codificar los datos en los códigos elegidos. Pero, ¿cómo saber si los códigos elegidos son los correctos? Estamos ante una pregunta que nunca podremos responder con certeza, a nuestro juicio cualquier código es mejorable y, en último extremo, su bondad dependerá del grado en que permita lograr nuestras expectativas en relación con la comprensión que permiten de la realidad que pretendemos describir y explicar.

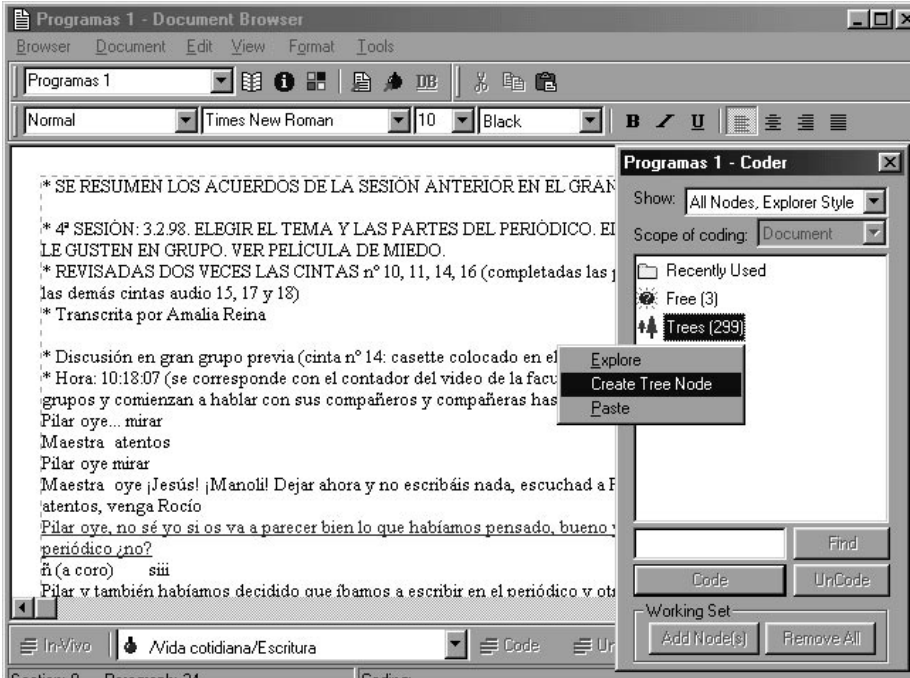
Para comprender lo que en el contexto de las técnicas de observación significa utilizar un código de categorías, podemos relacionarlo con los siguientes conceptos:

1. Nos permitirá descubrir qué ocurre en un conjunto de datos
2. Se trata de patrones que puede ser útil explorar, teniendo en cuenta que un patrón es algo recurrente de modo predecible e, incluso, también tiene interés observar la ruptura en esos patrones
3. Nos permitirá fijarnos en aspectos que sobresalen, rasgos que como investigadoras vamos descubriendo en los acontecimientos

Pero fijémonos en como se ha llevado a cabo este proceso de categorización en nuestra investigación. En un primer momento se trata de *identificar las dimensiones más importantes que responden a los objetivos que orientan la investigación*. Estas, a su vez, pueden dividirse en conjuntos de categorías identificadas en los datos. El uso del programa permitirá ir perfeccionando las categorías y reorganizando su distribución sin perder las codificaciones realizadas hasta ese momento. En otras palabras, nos ayuda a descubrir de forma inductiva categorías que luego formaran parte de un corpus mucho más coherente y jerarquizado.

El programa ofrece diversos caminos para realizar la construcción del sistema categorial, veamos el que nosotras hemos escogido en cuanto que permite que las nuevas categorías emerjan de los datos, desde la lectura y reflexión de los documentos, a través de un proceso de *inducción analítica*, al que anteriormente hemos aludido y que ejemplificamos en la figura 5-9.

Figura 5-9. Crear un nuevo nodo



La figura 5-9 muestra al mismo tiempo un *documento* relacionado con una transcripción y la paleta de codificación que nos permitirá ir creando las distintas dimensiones y categorías. Destacaremos que éstas pueden irse definiendo y redefiniendo progresivamente, jerárquicamente si es necesario, a través de las distintas opciones que ofrece el programa.

Veamos otra particularidad de este programa de análisis cualitativo con importantes implicaciones a la hora de ir reconstruyendo el sistema de categorías. Este instrumento nos da la posibilidad de acceder en cualquier momento al contenido del discurso que se ha codificado en una categoría concreta (véase figura 5-10) y, de este modo, *comparar constantemente* los acontecimientos detectados con otros anteriores. Este recurso puede utilizarse con una doble fina-

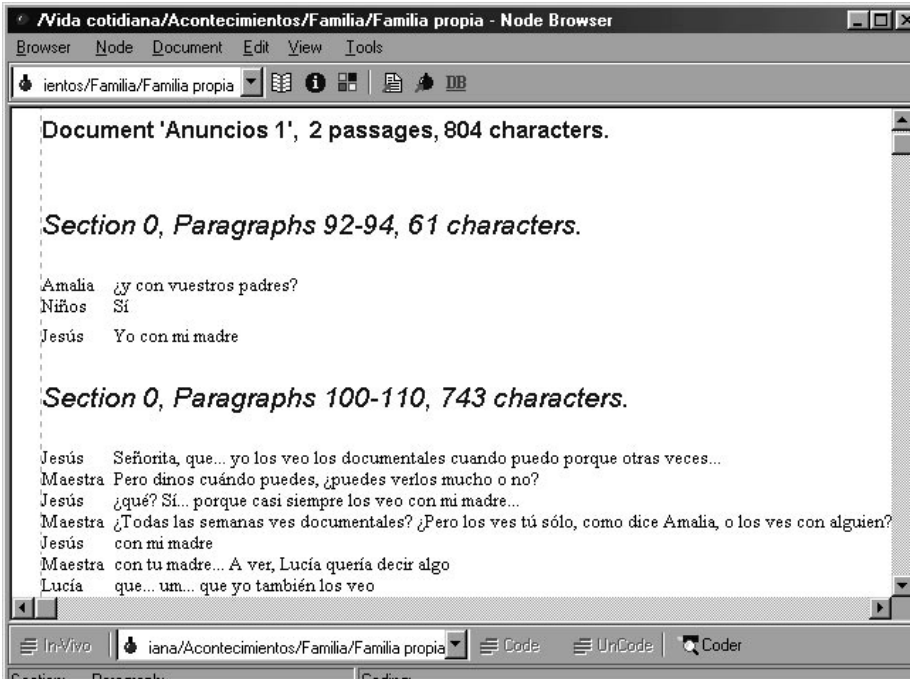
lidad: primero, nos permite asegurarnos de que la codificación que estamos realizando es correcta y, segundo, facilita el descubrimiento nuevas categorías y nuevas relaciones entre ellas. Las dos pantallas que incluimos a continuación son un ejemplo de cómo utilizar el instrumento.

Figura 5-10. Contenido del discurso codificado en una categoría concreta

The screenshot shows the Node Explorer interface. On the left, a tree view displays a hierarchy of nodes: 'Vida cotidiana' (sub-nodes: Escritura, Organización, Valoraciones, Acontecimientos, Familia, TV, Otras situacion), 'Escolar-cotidiano', and 'Ocio'. The 'Familia' node is expanded, showing sub-nodes 'Familia propia' and 'Otras familias'. The main window displays a table of document instances for the selected 'Familia propia' node.

Title	No.	Passages	Created	Modified
Familia propia	1	43	11-08-99 ...	13-09-00 ...
Otras familias			...	06-10-00 ...

A context menu is open over the 'Familia propia' row, listing actions such as 'Inspect/Change Node properties', 'Browse/Code Node', 'Delete Node', 'Create', 'DocLinks...', 'NodeLinks...', 'Remove from Set', 'Explore Node Attributes...', 'Search Node', 'List Information', 'Make Coding Report...', 'Profile Coding into a Document Set', 'List Nodes Sets...', 'Cut', 'Copy', 'Paste...', and 'Merge Node'. Below the table, it indicates 'Documents coded: 11' and 'Referencias a la propia'.



Pero volvamos de nuevo a reflexionar sobre las implicaciones, relacionadas con la interpretación de los datos que el uso de un recurso informático puede tener en el análisis. Destacaremos que, conforme las categorías de análisis son progresivamente clarificadas y desarrollas las unas en relación a las otras, los lazos entre los conceptos y los indicadores serán más refinados y especificados (Hammersley & Atkinson, 1983/1994, p. 202). Veamos como lo expresan las autoras Goetz y LeCompte:

"La categorización requiere, en primer lugar, que los etnógrafos describan lo que observan, dividan en unidades los fenómenos e indiquen cómo estas unidades se asemejan y distinguen entre sí" (Goetz & LeCompte, 1984/1988, p. 177).

No se trata simplemente de encontrar un indicador para cada concepto. Más bien se trata de interrelacionar los indicadores encontrados y la conceptualización de las categorías analíticas. Esto se deriva del carácter inductivo y reflexi-

vo de la etnografía, donde el proceso de análisis envuelve el desarrollo simultáneo de conceptos e indicadores para que se ajusten mutuamente. De esta forma iremos desarrollando una *tipología* cada vez más coherente y estructurada. En definitiva, el instrumento informático nos permite trabajar en las conceptualizaciones de las categorías y, a la vez, en la estructura subyacente.

Tras un proceso de construcción de los códigos, que ha evolucionado a lo largo de la investigación a través de sucesivas lecturas de los datos a las cuales hemos dado un significado, podemos dar por finalizada esta fase, teniendo en cuenta que codificar es un acto interpretativo y los códigos representan ideas generadoras de nuevas interpretaciones.

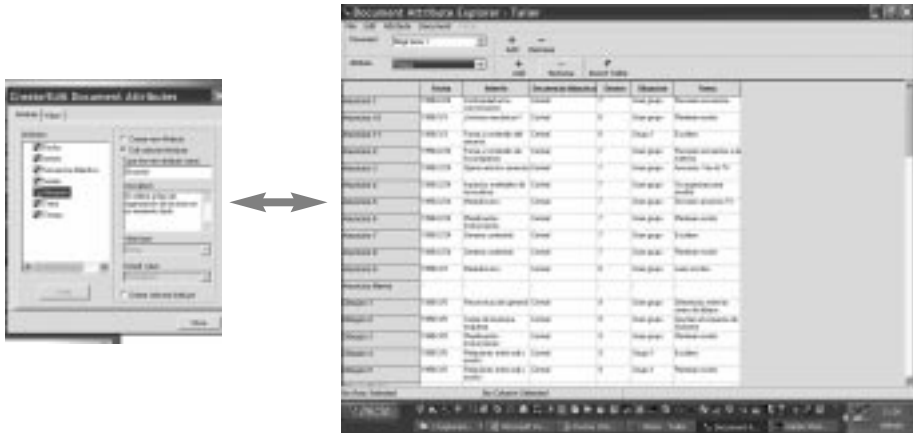
En suma, es importante tener en cuenta que cualquier código es mejorable y, en último extremo, su bondad dependerá del grado en que permita lograr nuestras expectativas en relación con la comprensión que permiten de la realidad que pretendemos describir y explicar.

Los atributos

Sus funciones se relacionan con la definición de los datos de una variable y, en este sentido, serían comunes a los análisis cualitativos y cuantitativos. Las variables tienen un conjunto de valores asociados a ellas y éstos pueden ser de distintos tipos. Todo ello se entenderá mejor con un ejemplo.

Nos fijaremos, por ejemplo, en los atributos que asignamos en nuestro estudio a los distintos documentos y que aparecen en la figura 5-11. En este caso se definieron los siguientes atributos: fecha, interés, secuencia didáctica, sesión, situación, tema. Cada uno de ellos tiene asignados diferentes valores, como en el caso de una variable, desde los que es posible clasificar elementos. Dichos valores pueden ser numéricos, temporales, binarios, etc. Es posible, además, asignar valores de forma muy amplia introduciendo pequeños comentarios. De esta clase son los que definimos como "*situación*", relacionado con la forma en que se trabaja en el aula -gran grupo, pequeño grupo o individualmente-, "*tema*" o contenido didáctico que organiza las actividades o "*interés*", que permitía anotar algunos rasgos especialmente relevantes en relación con cada segmento discursivo. De nuevo nos encontramos ante un potente instrumento de síntesis.

Figura 5-11. Los atributos: una función para clasificar documentos y nodos



Otros instrumentos de interpretación

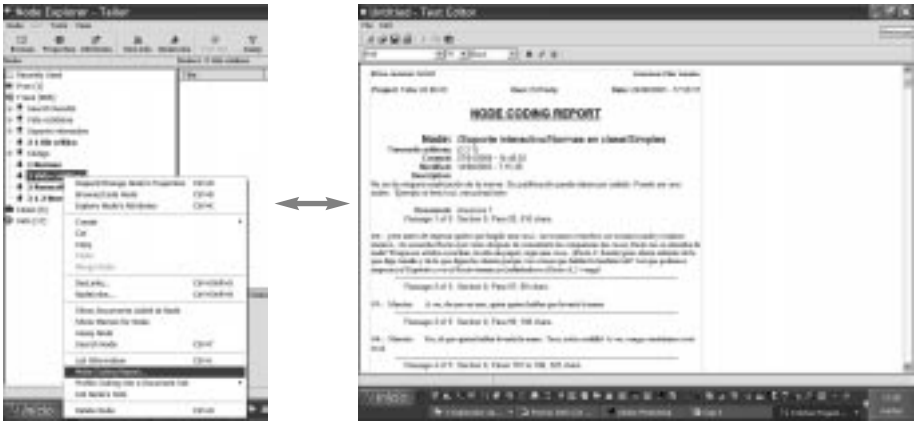
Los nodos y documentos, tal como ya hemos indicado, son dos núcleos básicos alrededor de los que se organizan las operaciones que pueden llevarse a cabo con esta aplicación informática. Pero todavía debemos referirnos a otras funciones que permiten continuas re-elaboraciones/re-interpretaciones de los datos. Entre ellas destacan, sobre todo, las siguientes

- ✓ "*Report*", (Informe) que incluye los resultados de nuestros análisis y que conviene diferenciar de la función "Browse". Mientras que un "Report" no permite una re-codificación de forma directa, el "Browse" permite leer, editar y re-codificar.
- ✓ "*Search*", (Búsqueda) o función automática de codificación y clasificación. Sus resultados se expresan en "*matrices*" desde las que es posible elaborar "*reports*". Desde esta función es posible obtener resultados de análisis tanto cualitativos como cuantitativos.
- ✓ La elaboración de "*Modelos*", que facilitan establecer relaciones conceptuales entre los distintos elementos incluidos en un proyecto. A ellos aludiremos con mayor detalle.

Informes

Desde ellos accedemos a los resultados de nuestros análisis cualitativos. Pueden realizarse informes tanto de los nodos como de los documentos": Un ejemplo aparece en la figura 5-12.

Figura 5-12. "Reports": Obtener información de nodos o documentos



- ✓ "Coding report": muestra la información almacenada en un nodo o conjunto de nodos (*node set*), así como las propiedades del nodo (nombre, fecha de creación, descripción y modificación).
- ✓ "Document report". Permite hacer copias de los documentos, incluyendo sus propiedades. Incluye, en caso de que le investigador lo solicite, numeración de los párrafos y notas a pie de página (*incluidas en los data bits*).

Búsquedas

Nudist Vivo posee una función de gran utilidad para seleccionar información tanto entre los textos como en los nodos (*Search*). Es importante señalar que los resultados de la búsqueda se almacenarán en un nuevo nodo que, a su vez, puede ser re-codificado.

En términos generales, pueden realizarse búsquedas en función de cinco criterios diferentes:

1. *De texto*, de forma similar a como lo hace un procesador de textos, si bien permite búsquedas no sólo en un documento sino en varios durante el mismo proceso
2. A partir de un nodo o conjunto de *nodos*
3. Haciendo que los *atributos*, tanto de nodos como de documentos, actúen como filtros puede seleccionarse información a partir de ellos.
4. Búsquedas "*booleanas*"
5. Búsquedas *por proximidad*

En la tabla 5-1. aparecen algunos criterios que nos permiten precisar conceptualmente las características de cada tipo de búsqueda.

Tabla 5-1. Búsquedas booleanas y por proximidad en *Nudist Vivo*

Búsqueda "Search"	Encuentra textos a los que se hace referencia a partir de:
Intersección (y)	Todos los elementos especificados (nodos, atributos, partes del texto).
Union (o)	Cualquiera de los elementos especificados (nodos, atributos, partes del texto).
Negación (no)	Ninguno de los elementos especificados (nodos, atributos, partes del texto).
Diferencia (menos)	Cualquiera de los elementos especificados (nodos, atributos, partes del texto) en la primera lista, pero no mencionados en la segunda.
Co-ocurrencia (cerca)	El primer elemento especificado (nodos, atributos, partes del texto) que <i>está próximo</i> al mencionado en la segunda lista. Puede encontrarse cualquier combinación de texto referenciado por el primer elemento, por el segundo, o texto entre ambos elementos.
Secuencia (precede)	El primer elemento especificado (nodos, atributos, partes del texto) <i>precede</i> al mencionado en la segunda lista. Puede encontrarse cualquier combinación de texto referenciado por el primer elemento, por el segundo, o texto entre ambos elementos.
Inclusión (rodea)	El primer elemento especificado (nodos, atributos, partes del texto) <i>rodea o incluye</i> al mencionado en la segunda lista. Puede extraerse tanto el texto referenciado por el primer elemento, como por el segundo o por ambos.

A nuestro juicio, un aspecto fundamental de estas búsquedas es el hecho de que permiten combinar diferentes nodos con enorme facilidad.

Modelos

Nos queda todavía aludir a otra función del programa *Nudist Vivo* que nos gustaría comentar debido a sus implicaciones teóricas. Se trata de la posibilidad de generar redes conceptuales a las que se da el nombre de "modelos". Pero veamos qué significa este concepto en el marco de la etnografía.

"Un modelo es una replica de alguna cosa que, aunque en menor escala, se mantiene fiel a las proporciones, a las partes constitutivas y sus interconexiones y a las funciones de lo que representa, como ocurre con el modelo de un navío, de una catedral o de un motor a vapor. Por tanto, la utilidad de los modelos en los análisis cualitativos no debiera presentar ninguna duda: su finalidad es representar en una escala reducida los componentes esenciales de procesos complicados, susceptibles de una rápida captación por nuestros limitados intelectos" (Woods, 1986/87, p. 150).

Siguiendo a Woods vemos que los modelos representan, en una escala reducida, los componentes esenciales de procesos complejos y facilitan la comprensión. Se trata, dicho de otro modo, de instrumentos imprescindibles para representar e interpretar la realidad. Sobra casi decir que su elaboración no resulta fácil. Es necesario construirlos sobre la base de nuestros datos:

"A veces, los vínculos entre las partes son evidentes, pero a veces están muy ocultos (...). Lo que contemplamos cuando examinamos nuestros datos son modelos parcialmente contruidos (o demolidos), por lo cual hemos de reconstruirlos a modo de rompecabezas" (Woods, 1986/87, p. 150).

En suma, la construcción de un modelo es una forma de *teorizar*. Retomando la definición que en otro momento aportamos, teorizar supone un proceso de reducción de los datos que nos permite pensar en ellos y manejarlos. En otras palabras, la teorización es un método formalizado y estructurado para jugar con ideas. Los investigadores e investigadoras plantean problemas para estudiarlos y deciden cómo pueden utilizar sus datos: para descubrir conceptos y proposiciones, y también para confirmarlos (Goetz & LeCompte, 1984/1988).

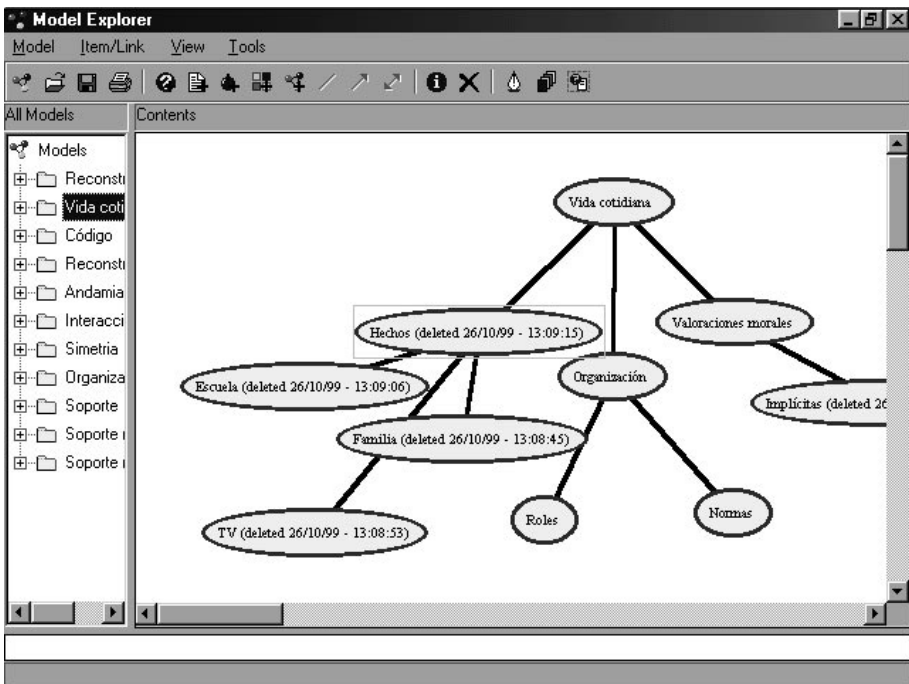
Pero *¿cuál es el papel de la teoría en la creación de los modelos?* No podemos dejar de pensar que el punto de partida de cualquier trabajo es una pregunta que, de alguna manera, surge desde una teoría más o menos conscientemente asumida por el investigador. Decíamos que una buena teoría es una narrativa coherente que nos permite ver cierta parte del mundo de una manera distinta, es un mapa, una guía, permite ver de forma interconectada lo que antes no tenía conexión. Podemos imaginar que viajamos a una ciudad desconocida. El hecho de acercarnos a ella a través de un mapa nos permite conectar unos lugares con otros, tener una perspectiva diferente de ella en la que los elementos se entrelazan. Su valor es que nos permite ver lo que antes era invisible y ver lo previsible de una forma distinta. Pero las teorías tienen ventajas e inconvenientes, el principal problema es, quizás, que puede funcionar como algo que ciega la mirada restringiendo lo que uno ve y cómo lo ve. Una teoría dominante puede llegar a ser hegemónica, dictar no sólo como ver el mundo, sino también qué mirar, cómo mirarlo y qué no mirar. En este sentido, la teoría es algo que apoya y limita la investigación, proporciona una determinada forma de ver el mundo pero puede excluir otras. A pesar de todo, es un instrumento imprescindible, que como cualquier instrumento debe ser ajustado cuando es necesario.

En cualquier caso, no todas las personas que se dedican a la investigación en las ciencias humanas están de acuerdo en que sea necesario partir de una teoría, explícitamente asumida, cuando nos acercamos a los datos. En este contexto, lo que ahora nos queda por preguntar es si la construcción de una teoría se apoya sólo en los hechos. Es decir, nos preguntamos de dónde procede una teoría. Algunos investigadores, situándose en una posición relativamente extrema, proponen el concepto de "grounded theory" (Strauss & Corbin, 1990; Strauss, 1987) y lo que caracteriza esta perspectiva, vulgarizando quizás excesivamente, es que el investigador irá descubriendo esa teoría junto a los datos. Esta perspectiva individualiza radicalmente el proceso de investigación y no considera que la construcción de la teoría sea un fenómeno social ni tampoco que sea el resultado de la construcción conjunta de distintos investigadores. En cualquier caso, y sea cual sea el modo en que la teoría se introduce en la investigación, lo esencial es que el proceso investigador en las ciencias humanas supone siempre una descripción y explicación de la actividad que se apoya en la

obtención de unos datos empíricos, muchas veces obtenidos a través de la observación.

Pero, volviendo de nuevo al programa informático, veamos su posible contribución a la construcción de modelos. Esta posibilidad se relaciona con el hecho de representar de forma gráfica cualquiera de los elementos utilizados en el análisis. Veamos un ejemplo:

Figura 5-13. Ejemplo. Modelo representando la dimensión "Vida Cotidiana"



Tal y como se observa en la figura 5-13, la definición de modelo en el *Nudist Vivo* viene dada por un esquema que relaciona los distintos documentos, categorías, atributos o conceptos claves que incluye un proyecto concreto. De esta forma, podemos ir representando gráficamente todos los elementos estableciendo relaciones e interconexiones que hay entre ellos.

A modo de conclusión

Resumiremos brevemente las ideas fundamentales expuestas en este capítulo. Sin duda ninguna lo que conviene dejar muy claro es la distinción establecida entre pensamiento narrativo y analítico, siguiendo muy de cerca los trabajos de Bruner (1990; 2002).

Desde este punto de partida, hemos insistido en la utilidad del programa informático Nudist Vivo, en cuanto que nos permite acercarnos a los datos combinando esos dos tipos de análisis: uno *narrativo* -la construcción de "historias", a partir de las cuales los fenómenos comienzan a adquirir significado y que pueden presentarse en forma narrativa- y otro *analítico* -la definición de un código de categorías o conceptos que permiten organizar a través de procesos de clasificación aquellos fenómenos que hemos observado-.

Hemos profundizado en los distintos recursos que ofrece esta aplicación informática, siempre teniendo presentes las dos dimensiones citadas. En cualquier caso, una profundidad mayor en el tema del análisis utilizando recursos informáticos propios de la investigación cualitativa exigiría ya un trabajo monográfico sobre el tema. Nuestro objetivo aquí ha sido, únicamente, aportar unos conceptos introductorias que el lector o lectora podrá ampliar.

6. APRENDER EN LA ESCUELA Y EN LA VIDA COTIDIANA

"MIS LIBROS"

"Libros, callados libros de las estanterías,
vivos en su silencio, ardientes en su calma,
libros, los que consuelan, terciopelos del alma,
y que siendo tan tristes nos hacen alegría"

(...)

¡Os amo, os amo, bocas de los poetas idos,
que deshechas en polvo me seguís consolando,
y que al llegar la noche estáis conmigo hablando,
junto a la dulce lámpara, con dulzor de gemidos!

Gabriela Mistral, (Mistral, 1968) *Poesías completas*, p. 33

Nadie negará que los libros y los cuadernos son algunos de los instrumentos más importantes que niños y niñas manejan en la escuela. Pero no resulta tan sencillo descubrir cuál es el significado que tienen para ellos. Seguramente será distinto en cada caso y dependerá de las experiencias que hayan tenido en relación con el mundo de la lectura tanto en sus propias familias como en la escuela. El texto de Gabriela Mistral con el que iniciamos estas páginas revela hasta qué punto para esta mujer los libros eran quizás, incluso, algo más que un compañero de carne y hueso. No conviene exagerar, pero nos gustaría que, cuando niñas y niños aprendan en la escuela, lleguen a interesarse por los libros tanto como revelan las palabras de esta autora que muestra, de forma muy clara, cómo el conocimiento suele ir asociado a todo un mundo de valores que las personas van construyendo. ¿Cómo habrá que enseñar entonces en las escuelas para que niños y niñas sean partícipes de un mundo de valores que les acerque a los grandes logros conceptuales de la cultura occidental? ¿Qué estrategias utilizar para aproximarlos al saber que transmite la escuela? ¿Hasta qué punto las prácticas sociales que llevan consigo el uso del medio impreso llegan a formar parte de nuestra vida cotidiana? ¿Se preocupa la escuela real-

mente de enseñar algo que tenga un valor funcional fuera de ella? ¿Cómo llegar a ser consciente de que la sociedad del siglo que ahora comenzamos valora las habilidades relacionadas con los códigos audiovisuales tanto (o más) como las que tienen que ver con la letra impresa?

Reflexionaremos ahora sobre éstas cuestiones y veremos inmediatamente cómo son más complejas y difíciles de lo que puede parecer a primera vista. Este capítulo se estructura alrededor de dos grandes núcleos temáticos. Nos referiremos, en primer lugar, a las *relaciones entre el conocimiento escolar y cotidiano* y veremos cómo estas relaciones pueden plantearse, incluso desde dentro del marco sociocultural, por caminos a veces muy distintos. En segundo lugar, nos acercaremos a las estrategias que en esta investigación hemos utilizado para acercar las situaciones de aprendizaje escolar y cotidiano, todo ello en el marco de las actividades del taller de escritura y prestando especial atención a la *adquisición de los códigos propios del discurso audiovisual*, tan presente fuera de las aulas y tan lejano dentro de ellas.

Figura 6-1 Introducir en la escuela la vida cotidiana: Barrio Sésamo



Conocimiento escolar y cotidiano

Muchos han sido los trabajos que se han ocupado de las relaciones entre lo que niños y niñas aprenden en la escuela y fuera de ella. Aludiremos a dos grandes perspectivas, ambas en el marco de la psicología sociocultural. En primer lugar, la obra de Vygotsky (1986) donde encontramos ya una referencia a estos dos mundos cuando nos habla de la génesis de los conceptos científicos y cotidianos. Merece la pena detenernos por un momento en esta distinción que se plantea considerando el desarrollo infantil en estrecha conexión con un contexto social cultural e institucional (John-Steiner, Wandekker, y Mahn, 1998). El niño o la niña han de aprender una conceptualización del mundo que está siendo canalizada por otras personas, de forma que gradualmente va aproximándose al pensamiento del adulto. En segundo lugar, aludiremos a las aportaciones de la antropología de Lave y Wenger (1991) que plantean una posición alternativa. Veremos, finalmente, algunos trabajos que han buscado superar el "encapsulamiento del conocimiento escolar". Todas estas posturas nos servirán de marco teórico para interpretar lo que ocurrió en nuestro taller.

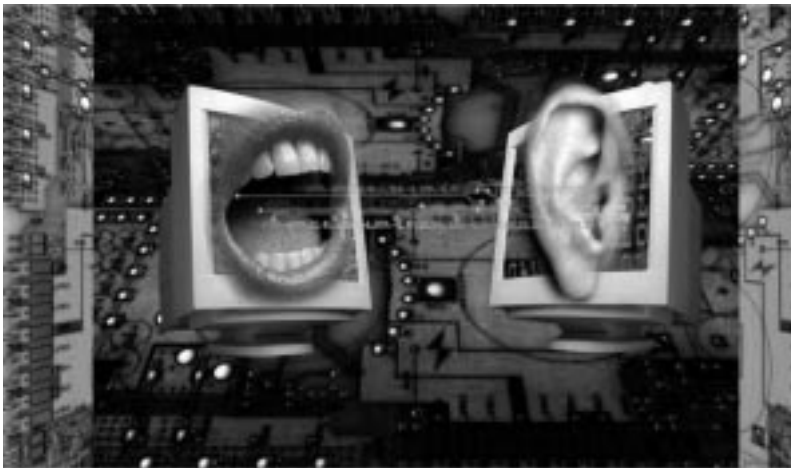
La construcción de conceptos científicos

Los conceptos científicos, de acuerdo con Vygotsky, se adquieren en la escuela como un sistema coherente (Vygotsky, 1934/87; Vygotsky, 1978/1986). Dichos conceptos se definen con propiedad por su naturaleza sistémica y jerárquica, de forma que su organización lógica se hace explícita desde el principio. Como resultado, el niño puede hablar sobre esos conceptos, es consciente de ellos y puede usarlos explícitamente. Idealmente entendidos reflejan diversos aspectos de la realidad, enseñados en la escuela son una versión simplificada de lo que los científicos consideraban verdadero hace algún tiempo y, por otra parte, pueden ser descontextualizados en el sentido tradicional de la palabra. Por el contrario, los conceptos cotidianos son el resultado de la interacción del niño con su entorno, social y natural, no constituyen en su mente un todo coherente, no se usan de modo consciente o deliberado y son ricos en connotaciones experienciales. Idealmente, el cambio conceptual estaría apoyado en ambos. El concepto científico se sustenta en el cotidiano que, a su vez, se vería enriquecido por una comprensión más profunda, incluso por una transformación.

De acuerdo con Veer (1998) esta teoría de Vygotsky asume cuatro puntos básicos en relación con la noción de concepto científico:

- 1) Existe una comprensión de la realidad que va más allá de la que está presente en el conocimiento cotidiano, y ello conduce a una concepción no relativista, en cuanto que sería la ciencia la que gradualmente se aproxima a la verdad.
- 2) Dicha comprensión puede ser expresada en conceptos científicos. Vygotsky concedió gran importancia a la necesidad de articular el conocimiento de forma que pueda ser explícitamente mantenido y definido, dicho conocimiento debía ser personal aplicándolo en la práctica.
- 3) Esos conceptos deben ser enseñados en la escuela, de forma directa por los maestros y maestras.
- 4) Los conceptos científicos deben ampliar sus dominios a otros diferentes de los que inicialmente se adquirieron. Esto nos conduce al problema de la transferencia del conocimiento de unos contextos a otros, es decir, lo que en educación se conoce como generalización de aprendizajes.

Figura 6-2. Redes conceptuales y pensamiento científico



Los conceptos científicos organizan el conocimiento en forma de redes

Pero hemos de reconocer que, si bien en un plano teórico es fácil comprender la necesidad de que niños y niñas establezcan relaciones entre los conceptos científicos y cotidianos, las cosas no resultan tan sencillas en el contexto de la escuela o en la familia. Esas dos formas de conocimiento no siempre se complementan cuando niños y niñas tratan de comprender el mundo que les rodea. Un trabajo de Gelman, Massey y McManus (1991) puede servirnos de punto de partida para apoyar esta afirmación. Los autores compararon las relaciones que mantenían niños y personas adultas, especialmente cuando las interacciones se producían entre los padres y madres con sus hijos e hijas, interactuando en un museo. Los investigadores contrastaron estas interacciones, en función de los conocimientos que estaban presentes en ellas, y mostraron que cuando éstos eran próximos a la vida cotidiana, por ejemplo, el dinero, los precios o el peso de los artículos que pueden comprarse o venderse habitualmente, las personas adultas se mostraban mucho más activas que cuando los conocimientos que mediaban la interacción podían considerarse escolares, por ejemplo, a la hora de predecir el resultado de un pequeño experimento de física ¿Han de interpretarse los resultados de este estudio como una prueba de que el conocimiento escolar y cotidiano tienen poco que ver entre sí? No es fácil responder a esta cuestión que, además, nos sugiere otros temas.

Aprender en comunidades de práctica

Nos detendremos un momento en el término *aprendizaje*. Si adoptamos el enfoque que propone la perspectiva sociocultural, aprender es una parte de la práctica social. Se nos habla de un "conocimiento situado" y el aprendizaje se considera como una forma de participación gradual en una "comunidad de práctica". ¿Por qué proponer una teoría social más que psicológica del aprendizaje? se pregunta Jean Lave. Muchas teorías del aprendizaje han olvidado que los humanos somos ante todo seres sociales y que la sociedad, la cultura y la historia son las precondiciones de nuestra vida como seres humanos. Existen teorías que reducen el aprendizaje a la capacidad mental de los individuos y que comienzan y acaban en estos. Dichas teorías insisten, por ejemplo, en las diferencias individuales, establecen mecanismos de comparación o marcan lí-

mites para lo que se considera mejor y peor, definiendo patrones de excelencia que los individuos habrán de alcanzar. La meta de esta autora es romper con esta idea y considerar el aprendizaje como algo social y colectivo. Esa teoría del aprendizaje asume como principio fundamental la participación en prácticas situadas socialmente. De ahí el nombre de aprendizaje y conocimiento situados. Trataremos ahora de ver qué significa. Para ello se refiere y profundiza en el concepto de aprendiz, mucho más próximo a situaciones de aprendizaje no formal que a los escolares.

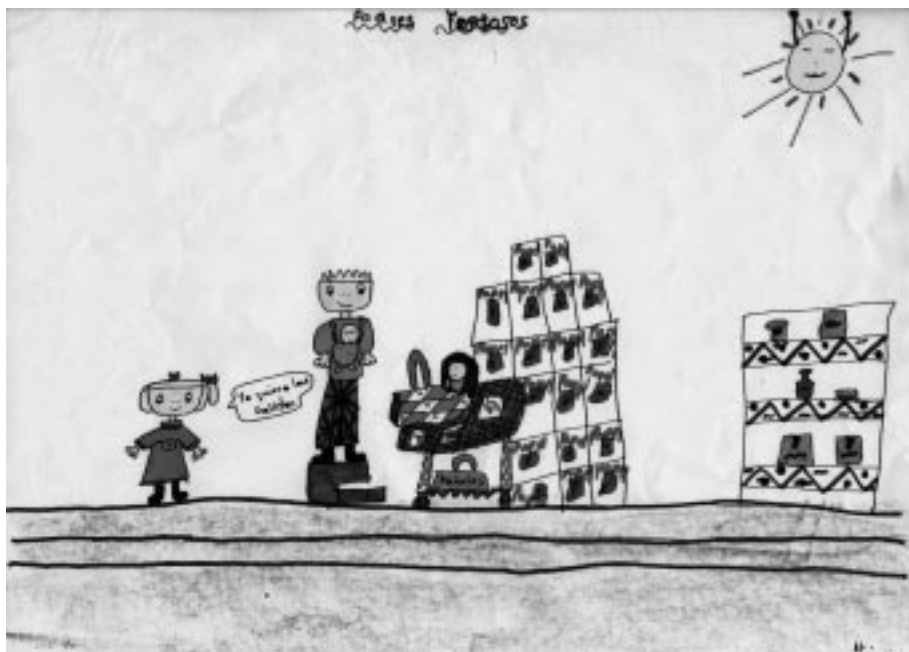
"El argumento desarrollado por Etienne Wenger y yo misma (Lave y Wenger, 1991) es que el aprendizaje es un aspecto de los cambios en la participación en diferentes "comunidades de práctica" en cualquier parte. Dondequiera que la gente se compromete durante substanciales periodos de tiempo, día a día, haciendo cosas en las que sus actividades en curso son interdependientes, el aprendizaje es parte de su participación cambiante en prácticas cambiantes. Esa caracterización conviene tanto a una escuela como a un taller de sastre. Desde esta perspectiva no se diferencian "modos de aprendizaje", porque aunque diferirán las empresas educativas, el aprendizaje es una faceta de las comunidades de práctica de las que están compuestas" (Lave y Wenger, 1991, 150)

Estos autores han revisado distintos modelos de aprendizaje explorando los que tienen lugar en diferentes comunidades. Desde ellos se cuestiona la idea de que la descontextualización sea un signo de aprendizaje, asociada a la idea de que el conocimiento curricular es algo racional, diferente de los contenidos morales que serían más propios de la vida cotidiana; además, enseñar y aprender es mucho más que una "transmisión intencional". A su juicio, no puede olvidarse que la descontextualización tiene también lugar en prácticas contextualizadas. Desde esta perspectiva, el concepto de aprendizaje es inseparable del de práctica, de forma que el que aprende no sólo se acerca al conocimiento sino a todo un conjunto de prácticas sociales y a los conocimientos y valores que a ellas se asocian. La enseñanza y el aprendizaje son algo más que procesos analíticos. Su teoría del aprendizaje supone invertir al menos tres principios que están presentes en los modelos tradicionales:

- a) Eliminar la polaridad de valores que permite situar a la escuela en primera posición, frente a cualquier otra forma de educación;
- b) Ir más allá del concepto de transmisión, que supone unidireccionalidad entre el que aprende y quien enseña;

- c) Aceptar que el aprendizaje es una actividad socialmente situada.

Figura 6-3. Aprender en una comunidad de práctica



En suma, Lave y Wenger (1991) destacan el hecho de que las personas desarrollamos procesos psíquicos superiores y construimos conocimientos que se hacen significativos a partir de las actividades que llevamos a cabo en esos contextos. Se acentúa el carácter dialéctico de las relaciones que constituyen la experiencia humana considerando que el conocimiento se configura a través de la mente, el cuerpo, la actividad y el entorno (Lave, 1993). La figura 6-3 puede ayudar a comprenderlo. Una niña interpreta, a través del dibujo, la serie de TV "Padres forzosos" que se emitía en aquel momento. Se observa cómo ha interiorizado algunos escenarios y patrones de actividad que están presentes en las sociedades Occidentales, por ejemplo, la compra en el supermercado o el modo en que el padre lleva a su hijo.

Podemos preguntarnos una vez más por las implicaciones de este modelo cuando se trata de establecer puentes entre la escuela y la familia a través de los deberes escolares. En nuestra opinión, no se trata ya de primar el conocimiento escolar en cuanto facilita habilidades mentales como la descontextualización, sino de reconocer que cada escenario educativo tiene sus peculiaridades y que el conocimiento que se adquiere en ellos es inseparable de un conjunto de prácticas. Nos atreveríamos a sugerir que serán esas prácticas las que permitirán establecer nexos entre los escenarios.

¿Cómo superar el encapsulamiento de escuela?

Yrjö Engeström (1996) se ha referido a la separación entre la escuela y la vida cotidiana hablando del "encapsulamiento del conocimiento escolar". Es decir, reconoce con claridad que lo que niños y niñas aprenden en las aulas no siempre da lugar a un todo coherente. El primer paso para romper el encapsulamiento, nos dirá este autor, es que los estudiantes aprendan a mirar los contenidos escolares críticamente a la luz de su historia. Además, quienes aprenden han de tener la oportunidad de analizar críticamente su propia actividad. Debe llevarse a cabo una mirada hacia los contenidos del curriculum de forma que se haga explícito el curriculum oculto. Será también necesario contrastar las informaciones que aparecen en los libros de texto y en otras fuentes, por ejemplo, en los medios de comunicación. El segundo paso para superar ese encapsulamiento es que los estudiantes tengan la oportunidad de implementar su práctica.

Desde una perspectiva complementaria a la anterior, Davidov, (1988a; 1988b) aporta interesantes comentarios cuando se trata de superar el problema del "encapsulamiento" del conocimiento escolar. Se pretende también que el estudiante mueva su pensamiento entre lo abstracto y lo concreto. La enseñanza se comprende como un proceso de descubrimiento que conduce a detectar las relaciones entre los conceptos. Las funciones metacognitivas como la reflexión, el análisis o la planificación se sitúan en primer plano. Dicha estrategia esta caracterizada por dos rasgos. El primero exige ir de lo general a lo particular. El segundo es esencialmente genético y supone descubrir y reproducir las condiciones que originaron el descubrimiento del concepto. Una en-

señanza apoyada en estos principios requiere que los niños redescubran el proceso por el que las personas crearon conceptos, imágenes, valores y normas. Se trata, en definitiva, de recrear el contexto histórico del descubrimiento.

Figura 6-4. Barrio Sésamo: ¿Una ayuda para superar el encapsulamiento de la escuela?



No podemos dejar de reflexionar sobre lo que estas propuestas aportan cuando se trata de proponer caminos que permitan establecer puentes entre conocimiento escolar y cotidiano. Podemos pensar que, reconociendo la necesidad de que el conocimiento escolar contribuya a la descontextualización de las funciones mentales, será necesaria una estrecha colaboración entre la familia y la escuela de forma que padres y madres conozcan con profundidad las metas y objetivos del profesorado. Desde una perspectiva complementaria a la que acabamos de exponer, existen algunos estudios que aceptan que el conocimiento científico como tal, ajeno a una funcionalidad inmediata, puede estar también presente en el hogar. En estos casos los problemas se plantean de forma significativa y ese significado nace, en gran medida, de la pura satisfacción que proporciona el hecho de conocer. Pero incluso todavía más, no siempre las familias se acercan por el mismo camino a esos contenidos "científicos", sino que la forma en que lo hacen depende de otros factores que varían entre ellas.

Catherine Snow y Brenda Kurland (1996) realizan un interesante trabajo en el que se pretende profundizar sobre la discusión que mantienen las madres con sus hijas o hijos en relación con un tema científico. Se analizan las diferencias entre este tipo de discurso y una conversación de contenido narrativo. Las autoras exploran hasta qué punto ese discurso entre la madre y el hijo tiene algunas características que pueden preparar al niño para el discurso escolar sobre temas científicos, sociales o matemáticos. Varias hipótesis están en el origen del estudio: 1) la producción de un discurso amplio requiere el conocimiento de reglas que van más allá de las necesarias para producir una sola sentencia; 2) la experiencia previa en un discurso extenso es un buen predictor de las habilidades relacionadas con la lecto-escritura y del logro escolar al entrar en la escuela elemental. En el estudio participaron 68 niños y niñas que fueron seguidos desde los tres años para conocer su desarrollo lingüístico, se habían observado en el hogar, mientras interactuaban de forma estructurada con sus madres, y también en las clases de preescolar. La tarea que es objeto de este trabajo tuvo lugar cuando tenían cinco años, en esta edad se les administraron otras pruebas para conocer sus habilidades lingüísticas especialmente relacionadas con la lecto-escritura (definición de palabras, repetición de una historia, conocimiento de vocabulario, habilidad para reconocer las letras, descripción de un dibujo y cuestiones relacionadas con la lectura para medir el grado de comprensión). Además, se grabaron las conversaciones a la hora de la comida.

Las investigadoras analizaron la conversación entre las madres y sus hijas o hijos cuando observaban el comportamiento de diversos objetos, entre los que había un potente imán. Cada sentencia fue codificada en función de cinco categorías que se agrupaban en dos dimensiones: a) *orientación a la tarea*, cuando existía una conversación que se relacionaba directamente con los objetos (por ejemplo, evaluaciones o exclamaciones), se trataba de expresiones que guiaban la actividad pero con poca incidencia en el contenido del discurso; b) *proceso científico*, cuando la conversación se refería a los objetos magnéticos y sus propiedades (proceso de magnetización, objetos magnéticos, propiedades mágicas, atributos superficiales). En términos generales, y tal como era de esperar, los resultados del trabajo mostraron que el hecho de hablar sobre los objetos superficialmente estaba en relación inversa con la presencia de un dis-

curso extenso de contenido científico. Se observó, además, que las madres y los niños mantenían un discurso estrechamente conexas, es decir, el uso de una categoría por parte de la madre se asociaba a frases del niño o la niña codificadas de la misma manera. Se observó también que cuando existía un mayor número de sentencias de contenido científico las madres y los niños se referían con más frecuencia a aspectos no inmediatos en la lectura de un cuento, es decir, en la conversación existían referencias a aspectos que no estaban directamente presentes en el cuento, lo cual suponía un mayor esfuerzo de interpretación. No existieron correlaciones entre estas conversaciones y las que se mantenían durante la comida, lo que prueba que no resulta tan sencillo pasar de un contexto científico a otro cotidiano.

Figura 6-5. Más allá de las aulas

Algunas estrategias para “romper las paredes del aula”



- ✓ Implementar la actividad práctica
- ✓ Circular entre "lo abstracto" y "lo concreto"
- ✓ Considerar la funcionalidad "inmediata"
- ✓ Introducir en el aula "fondos de conocimiento familiar"

También con la intención de romper las paredes de las aulas y aludiendo a lo que los niños y niñas traen a la escuela, sin ser conscientes de ello, Moll y Greenberg (1990) han utilizado el concepto de "*fondos de conocimiento*". Estos se relacionan con conocimientos domésticos, estrategias para sobrevivir y, sobre todo, no son independientes de la práctica y están distribuidos socialmente. Veamos como se refieren a ellos:

"Los hogares en nuestro ejemplo comparten no solamente el conocimiento relacionado con la reparación de la casa o del automóvil, remedios caseros, plantas y jardinería, tal como mencionábamos, sino fondos de conocimiento específicos de la vida urbana, como el acceso a la asistencia institucional, programas escolares, transporte, oportunidades ocupacionales y otros servicios. Brevemente, *los fondos de conocimiento domésticos son amplios y abundantes*. Son esenciales en la vida cotidiana y en las relaciones de las familias con otras personas de la comunidad". (Moll y Greenberg, 1990 p. 323)

Destacaremos que son las relaciones sociales las que proporcionan un motivo y un contexto para aplicar y adquirir el conocimiento y que esos fondos de conocimiento se manifiestan a través de actividades, sin que puedan considerarse como posesiones o rasgos de las personas. El contacto directo de los enseñantes con las familias, tanto en la escuela como en el hogar, resulta un elemento decisivo para poder acceder a esos fondos de conocimiento.

En suma, creemos que los conceptos centrales presentados hasta el momento, por ejemplo, el científico y cotidiano, la comunidad de práctica, la noción de encapsulamiento escolar y los fondos de conocimiento, apoyan la necesidad y posibilidad de establecer puentes entre la familia y la escuela. Todos ellos constituyen un soporte y respaldo teórico fundamental para el planteamiento y desarrollo del taller que llevamos a cabo en esta investigación.

Ver la TV críticamente

Hasta el momento nos hemos referido de un modo general a las relaciones entre el conocimiento científico y cotidiano. Es nuestro punto de partida para una reflexión más concreta, centrada en la TV como un instrumento desde el que establecer puentes entre el escenario familiar y escolar, entendidos como contextos en los que llevar a cabo el conocimiento cotidiano.

Desde esta perspectiva, insistiremos de nuevo en la idea de que, para las personas adultas que participábamos en el taller, las actividades relacionadas con la lecto-escritura o el hecho de ver la televisión no son procesos aislados, sino que están estrechamente relacionados con la capacidad de utilizar y explotar un conjunto de recursos culturales a los que niños y niñas acceden en múltiples escenarios de aprendizaje. En este sentido, seguimos de cerca a quienes consideran que se trata de habilidades que trascienden el conocimiento individual, ya que el hecho de dar sentido a un medio es algo que se produce en relación con determinadas prácticas sociales y que se relaciona, al menos parcialmente, con el lenguaje oral (Buckingham, 1993; Olson, 1987; Olson, 1994). Nos parece importante, por tanto, destacar la idea de que *comprender la televisión, lo mismo que acercarse al lenguaje escrito, no son procesos pasivos sino actos de diálogo, "la respuesta a un signo utilizando otros signos"* (Bajtin, 1981). Así, cada respuesta supone la participación activa en el lenguaje de la comunicación. Escuchar y ver exige interpretar el texto que se tiene delante y en el que están presentes diferentes lenguajes. Considerando que comprender la televisión activamente puede requerir habilidades específicas, lo mismo que el uso de la lengua escrita, resultan útiles las aportaciones de Street (1994; 1988) y Buckingham (1993) en relación con el concepto de habilidades letradas. Estos autores consideran que dichas habilidades, asociadas al uso de un determinado lenguaje, no pueden independizarse del contexto en el que se utilizan, no suponen cualidades inherentes sino más bien socialmente construidas. En su opinión, lo que significan depende del proceso en que se aprende, las metas de quien las usa y las instituciones en las que están presentes. Existe, por tanto, no solo una alfabetización sino múltiples.

Aludiremos, por último, a otra de las ideas que han contribuido a definir el marco teórico en el que se apoyaban las prácticas educativas de nuestro taller cuando se trataba de establecer puentes entre la familia y la escuela a partir de múltiples prácticas de alfabetización. Si muchos estudios han insistido en la importancia de trabajar los procesos de conciencia, de la lengua oral para introducir al niño o la niña en la lengua escrita, otras investigaciones (por ejemplo, Álvarez, 1997) han señalado la importancia de la conversación cuando niños y niñas ven la TV. Si, como nos dice la autora, en muchas ocasiones "los espacios de acción y de diálogo en hogares y comunidades se ven cortocircuitados por

la atracción que ejerce la imagen en movimiento, y eso a todas horas del día". Es de gran importancia el hecho de que "esos factores contextuales se pueden contrarrestar con lo que los anglosajones han llamado "visionado crítico", es decir, ver la televisión con el niño, comentar lo que se ve y ponerlo en relación con la vida real, o con contenidos y lenguajes de otros medios, como los relatos literarios. Ello supone una limitación selectiva de las horas y contenidos de la televisión y, lo más importante, con la oferta comunitaria de actividades significativas que sitúen a la televisión en un papel menos protagonista y más ponderado en el contexto. En suma, uno de los principales objetivos del taller de escritura ha sido hacer críticos a los niños lo cual significa también que sean capaces de alejarse de los valores de los adultos para ir construyendo los suyos propios.

Los adultos y la TV

Lo que ahora nos interesa es iluminar cómo los contenidos de la televisión, y más concretamente aquellos que tomando diversos formatos nos acercan a los géneros literarios dramáticos, comprometen a los niños y a sus familias en procesos morales de pensamiento, sentimiento y representación. Todo ello nos servirá de ejemplo acerca de cómo la TV puede convertirse en un instrumento para establecer puentes entre conocimiento escolar y cotidiano o, mejor dicho, De ello nos ocuparemos a continuación y nos acercaremos a este tema a través de algunos ejemplos en los que otra madre y dos niños de la clase nos expresan sus opiniones sobre los programas de la TV. Descubrimos, en primer lugar, que en las familias no parece haber un límite horario impuesto por las personas adultas sobre los tiempos o los contenidos televisivos a los que los pequeños pueden acercarse; observamos, en segundo lugar, como los adultos pueden considerar la necesidad de imponer algunos límites y ello se asocia a reflexiones de carácter moralizante. Comenzaremos analizando brevemente las opiniones de la madre.

34: Entrev.:¹ (...) Entonces, no sé, si quieres puedes contarme para empezar qué hace tu hijo cuando llega a casa del colegio.

¹ Cuando se introduce (...) en la transcripción, se indica que se ha producido una pausa, más larga de lo habitual, en la conversación.

- 35: Madre: Lo primero ver la tele, relajarse, se quita sus zapatos, se pone a gusto (...) y poner la tele
- 36: Entrev.: ¿Sí?
- 37: Madre: Eso lo primero
- 38: Entrev.: ¿Y está mucho rato?
- 39: Madre: Es que es levantarse y poner la tele
- 40: Entrev.: ¿Por la mañana?
- 41: Madre: Eso lo primero, y luego a medio día lo mismo

La televisión parece desempeñar, por tanto, un papel muy importante en el tiempo del ocio infantil. En cualquier momento que el niño está en casa, ver la tele parece ser la principal ocupación. La madre también se refiere a los programas que más le gustan a su hijo, si bien ella no parece estar demasiado de acuerdo.

- 42: Entrev.: ¿Y tú sabes qué programas ve o no?
- 43: Madre: Pues sí, por las mañanas (...) le gusta mucho Goku pero se lo tengo prohibido, y pasa que casi se rebasa y... porque es muy violento, no me gusta
- 44: Entrev.: ¿Tú lo has visto alguna vez?
- 45: Madre: Sí, bueno para sentarme a verlo no, sentarme a verlo no, pero más o menos (...) como está puesta, pues... la ves

Lo que en las opiniones de la madre resulta más difícil de comprender es cómo si no ve habitualmente los programas, éstos no le gustan porque le parecen violentos. Es aquí donde los estereotipos y las ideas sociales sobre los valores morales parecen estar presentes. Veamos sus opiniones con más detalle.

- 46: Entrev.: ¿Y tú sabes que es violento por lo que has visto, no?
- 47: Madre: Violento... y yo qué sé, el demonio y todo en plan así... y no me gusta que éste vaya cogiendo esa violencia, con plan de kárate, en plan de... medio no me lo, si se lo veo que eso, se lo quito

48: Entrev.: ¿Y él qué dice?

49: Madre: Me gusta que vean dibujos más infantiles, pero vamos, que la ve ese ratito por la mañana, el rato que está desayunando (...)

Si nos fijamos en sus palabras, la madre dice que es violento pero le resulta difícil precisar por qué. Incluso no ha respondido a la entrevistadora. Nos cuenta que el niño la ve simplemente un ratito por la mañana y que ella prefiere que su hijo vea dibujos infantiles, pero no sabe muy bien por qué la película puede calificarse de violenta. Nos atrevemos a decir que habrá visto algunas escenas aisladas pero, seguramente, no los capítulos completos. Incluso, cuando la entrevistadora insiste, la madre identifica el contenido de "Goku", un programa popular entre los niños, con una telenovela, lo que ella seguramente ve.

50: Entrev.: ¿Lo ven por la mañana?

51: Entrev.: Sí, a las ocho y media (...)

52: Madre: Es que lo ponen tantas veces repetido que (...)

53: Entrev.: ¡Ah! ¿lo ponen repetido?

54: Madre: Sí, y yo al principio yo empecé a dejárselo, que era como más infantil, pero luego ya parece como una telenovela ya

55: Entrev.: Ah, ¿sí?

56: Madre: Que si el hijo, que si se ha casado (...) ya en plan así

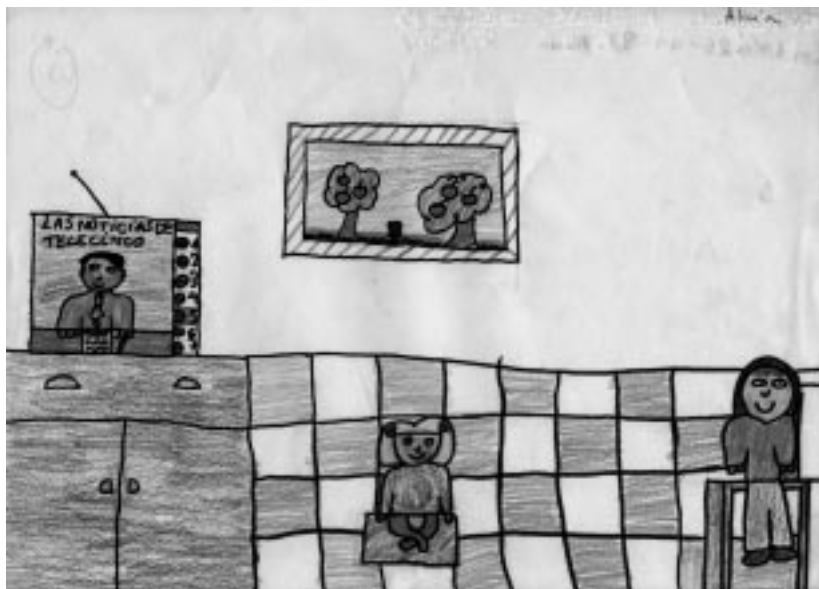
57: Entrev.: O sea, que tú lo sigues mucho ¿no?

58: Madre: ¡yo qué lo voy a seguir!, yo es que (...) lo acabas cogiendo, y los chiquillos (...)

En suma, las opiniones que la madre tiene sobre la televisión parecen revelar un mundo de valores que, a veces, resulta difícil de justificar. Algunos autores, queriendo establecer puentes entre la familia y la escuela han profundizado en estas cuestiones. Ya hemos indicado como Moll y Greenberg (1990), por ejemplo, se han referido a ese universo de creencias y valores que se esconde tras las prácticas cotidianas de la familia e introducen, en relación con las actividades y recursos que ésta necesita para mantenerse como tal, la noción de "fon-

dos de conocimiento". Estos conocimientos compartidos son tan amplios y variados que se refieren a cualquier actividad cotidiana, una de ellas podría ser las relaciones de los niños con la televisión y de este modo las actividades que se llevan a cabo en la familia son el dominio dentro del cual dichos "fondos de conocimiento" han de ser aprendidos, organizados y transmitidos. Desde ellos, que son inseparables de la historia de la familia, se comprenden mejor las estrategias que los adultos, como miembros más expertos de la comunidad, utilizan para introducir a los niños en ella y también las metas que orientan la enseñanza, implícita o explícita. Pero, ¿qué es lo que caracteriza esas situaciones de aprendizaje? Sin duda, el hecho de que son las relaciones sociales las que proporcionan un motivo y un contexto para aplicar y adquirir el conocimiento. Lo esencial es que los "fondos de conocimiento" se manifiestan en acontecimientos o actividades y que dichos "fondos" no son posesiones o rasgos de la gente en la familia sino características de las personas en actividad. En su opinión, creando "auténticas y similares actividades en las escuelas podremos acceder a esos fondos de conocimiento e investigar su relevancia en la instrucción académica".

Figura 6-6. Los niños y los adultos ante la TV



Los niños y las niñas ante la televisión

Pero veamos ahora cómo las opiniones de los niños parecen estar muy alejadas de las personas adultas. La entrevistadora ha hecho al niño la misma pregunta acerca de sus actividades más frecuentes cuando llega a casa de la escuela.

57: Entrev.: Entonces, tú cuéntame ¿qué es lo que haces cuando llegas a casa?

58: David: Pues un rato hago las tareas y cuando termino, ya hago todo lo que quiero.

Como vemos, el niño se siente libre para hacer lo que quiere y no parece que los adultos hayan creado límites definidos a lo que puede o no puede hacer, al menos en relación con el hecho de ver la televisión.

85: Entrev.: ¿Y ver la tele, David?.

86: David: Sí, mucho.

87: Entrev.: ¿Sí?, y ¿qué ves?, ¿cuántas horas la ves más o menos al día?.

88: David: Psss, dos o tres.

89: Entrev.: Dos o tres ¿y qué es lo que ve en esas horas?.

90: David: No sé, yo pongo la tele y lo que salga.

David ve en la TV cualquier cosa que salga y nos dice que pasa ante ella dos o tres horas diarias. Esta respuesta era frecuente entre los niños de la clase. Otros niños fueron precisando mejor estas ideas. Veamos lo que dice Jesús, uno de sus compañeros. El niño nos cuenta que ve la TV hasta que se acuesta y muchas más horas los fines de semana, simplemente porque los fines de semana no tiene que levantarse pronto.

98: Entrev.: ¿A qué hora te acuestas más o menos, tu madre te pone hora?

99: Jesús: Sí a las diez y media o por ahí

100: Entrev.: A las diez y media, eso está bien

101: Jesús: Y los sábados y los viernes me acuesto a las dos o a las tres, ¡co-

mo no tengo cole!

102: Entrev.: Oye, ¿y tu madre te dice que ves mucho rato la televisión o que ya no puedes ver más la tele?

103: Jesús No, ¡que va!

Según el niño su madre nunca le dice si ve mucho o poco la televisión e, incluso, las únicas discusiones sobre el tema proceden de que el niño quiere ver un programa y la madre otro, es decir, cuando sus preferencias no coinciden. La posible pelea se soluciona porque en el hogar existen dos aparatos de televisión.

104: Entrev.: No te dice nada ¿no? y ¿te deja ver todo lo que tú quieres o te quita la TV?

105: Jesús No, me quita algunas cosas porque un día teníamos, ella quería ver un programa "De Tarde en Tarde" y fue ayer la inauguración del mundial y lo quería ver y como tenemos dos teles me la quitó y me fui a la otra y como ella tenía ganas de acostarse y se fue a la otra me la quitó. Otro día ella se puso la novela, y me tuve que ir yo a la otra

106: Entrev.: Pero porque quería ver ella otra cosa, no porque no quiera que tú veas algo ¿no? Normalmente no le importa que tú veas algo ¿no?

107: Jesús no

Finalmente, Jesús nos dice que suele ver la TV solo o acompañado, pero que prefiere esto último, sobre todo ver la TV con su amigo. Parece, por tanto, quedar poco lugar para su familia.

114: Entrev.: Oye, y cuando ves la TV, ¿estás sólo o acompañado?.

115: Jesús Acompañado y a veces sólo

116: Entrev.: Y ¿qué prefieres verla sólo o acompañado?

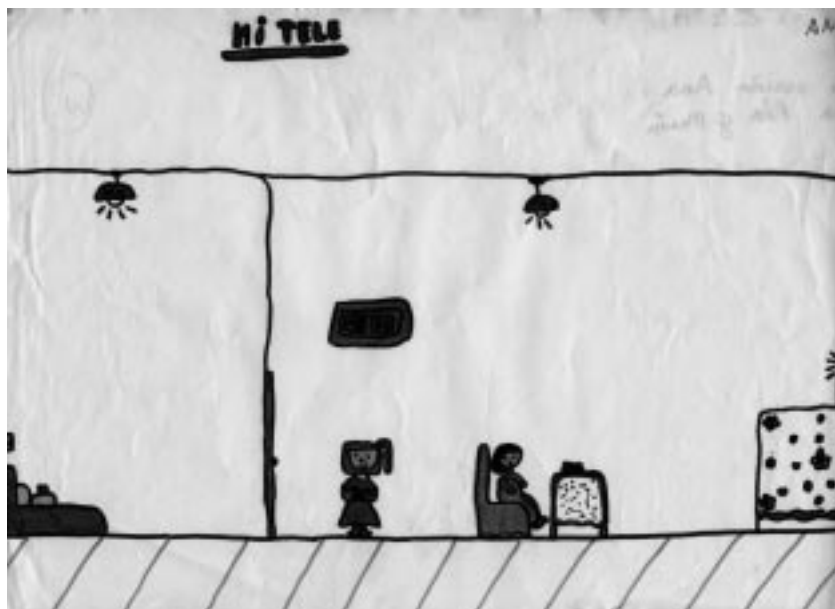
117: Jesús Acompañado, porque me río más y eso

118: Entrev.: Y ¿con quién la ves acompañado? ¿con quién la sueles ver?

- 119: Jesús Con mi mejor amigo que se llama Manolín
- 120: Entrev.: ¡Ah! Manolín, pero no es de aquí
- 121: Jesús No

En suma, los niños y las personas adultas no parecen comprender de la misma manera qué puede aprenderse en la televisión. Mientras los adultos se sienten relativamente culpables de que los más pequeños pasen varias horas ante la pequeña pantalla, los más pequeños comprenden este hecho como absolutamente natural, algo que forma parte de su vida cotidiana. Nuestra meta, como docentes e investigadoras, es contribuir a que la TV se convierta en un instrumento de aprendizaje tanto en la escuela como en la familia y, todavía más, que sea considerada como una importante fuente de información, tanto como pueden ser los libros. Pero para ello, no cabe duda, las escuelas habrán de contribuir a que niños y adultos se conviertan en personas alfabetizadas en relación con los lenguajes audiovisuales.

Figura 6-7. Vemos la Tv en casa



Vida cotidiana y educación en valores

Con el fin de romper los muros de la escuela, de forma que se acortaran distancias entre las distintas comunidades en las que niñas y niños participan, hemos señalado ya que propusimos el taller de escritura en la escuela de forma que aquí pudiera llevarse a cabo una actividad que habitualmente se realiza en casa. Tal como ya describimos en un capítulo anterior, se veían en clase programas elegidos por ellos mismos y que parecía interesante compartir con los compañeros. En clase se hablaría y escribiría sobre los contenidos de la TV.

Hemos de insistir en que esta forma de trabajo no es nueva en nuestro país y que otros autores han trabajado desde una perspectiva similar. Veamos, por ejemplo, como Amelia Álvarez y Pablo del Río se plantean los principios que pueden regir el diseño de actividades y motivos educativos:

"Al constatar el bajo interés de los alumnos y los pobres resultados en una clase de física sobre los vectores y las fuerzas, Leontiev, que ha observado a los alumnos hacer volar aviones de papel en el recreo, reconstruye la programación: la actividad será hacer volar mejor aviones de papel, rápidamente el diseño de mejores aviones lleva a los alumnos a estudiar aerodinámica, la fuerza del viento y sus vectores (acciones) para conseguir sus metas (...) llevando por último al dominio de una serie de operaciones que cubren una amplia gama de conocimientos sobre las fuerzas y los vectores. Los resultados -y por supuesto el interés de los alumnos se elevan espectacularmente tras la puesta en juego de la nueva programación (...). Esta aproximación al diseño y reestructuración del sistema jerárquico de actividad se guía por criterios de sentido" (Álvarez y De Río, 1996, Pag. 104).

Las actividades que proponen estos autores, siguiendo de cerca de Leontiev (1978; 1981), son comparables, a nuestro juicio, a las que se plantearon en el taller de escritura. También en nuestro caso existía una meta tangible: contar a otros niños y niñas la propia opinión sobre muchos de los programas de TV que habitualmente se ven en casa. Para ello se utilizarían las páginas del "Cordobilla", el periódico infantil que incluye semanalmente el diario local de Córdoba. De esta forma, en primer lugar, los niños y niñas veían la televisión como una actividad social compartida donde se intercambiaban significados, símbolos e ideas; a continuación, se escribían las propias opiniones sobre los programas de mayor interés, de forma similar a la de los periodistas profesionales. *Con todo ello buscábamos desarrollar en los pequeños una conciencia de que existe una audiencia, es decir, alguien para quien escribimos.* De este modo,

la escritura se convirtió en un modo de comunicación real entre los niños de la clase y otras niñas y niños a quienes, desde el primer momento, consideraron sus potenciales lectores. En suma, mayores y pequeños nos acercamos conjuntamente a la escritura en el aula para reflexionar y controlar voluntariamente el instrumento cultural que estábamos "manejando".

Narrativas y educación moral

Witherell, Tram, y Othus (1995) se refieren a las posibles relaciones entre la narrativa y la educación moral. Las historias invitan a conocer el mundo y el lugar que las personas ocupan en él. La narrativa puede tener la función de una lente interpretativa que refleja la naturaleza histórica de los seres humanos y puede contribuir a que se comprenda desde ella la complejidad moral de la condición humana. De esto se deriva, siguiendo a estos autores, que el hecho de introducir las narrativas en las aulas permitirá ampliar los límites de estas comunidades de interpretación. Veamos como lo expresan ellos mismos:

"Una buena historia compromete y amplía la imaginación moral, ilumina las posibilidades del pensamiento humano, los sentimientos y la acción de forma que puede establecer un puente entre diferentes tiempos, lugares, culturas y creencias" (Witherell et al., 1995, p. 40)

La narrativa, nos dicen, permite entrar de forma empática en la vida de otro. En este sentido, sirve como un medio de inclusión que sugiere al lector, al escritor o al hablante, un acompañamiento a través de un "viaje". El invitar a los estudiantes a escribir y compartir sus narraciones abre el camino a las interpretaciones y crea nuevos contextos compartidos de significados en la comunidad.

También Winston (1998) se aproxima al potencial del drama en la educación moral. El autor apela a lo que él mismo llama "proceso del drama" para describir un tipo de recurso educativo, el drama improvisado, que está en estrecha relación con experiencias educativas en las que la creación es mucho más importante que la recepción distante de un producto. Las características que se atribuyen a estos instrumentos de enseñanza - aprendizaje pueden resumirse como sigue: a) se trata de unidades escénicas separadas, conectadas entre sí de forma orgánica; b) implican una exploración temática más que un conjunto

de elementos aislados u organizados al azar, algo que ocurre con independencia del guión del escritor; c) llevan consigo una preocupación por los cambios en los participantes; d) son actividades relacionadas con la improvisación; e) sus resultados no están predeterminados sino que son descubiertos en el proceso; f) implican un esquema generado a través de la acción; g) el líder trabaja activamente dentro y fuera del drama.

En suma, lo que interesa a este autor y a también a nosotras, que le seguimos de cerca al programar nuestras clases, es *iluminar cómo el drama -que se hace presente en el aula a través de los contenidos televisivos- compromete a los niños y niñas en procesos morales de pensamiento, sentimiento y representación*. No se trata tanto de que el profesorado busque medir si las actitudes han cambiado o si los niños se han convertido en mejores personas. Simplemente, se busca conducirles a la comprensión de la vida moral, proporcionarles un marco en el que contextualicen sus juicios morales y estructuras que sostengan su pensamiento creativo.

Educación en valores: "Sister, sister"

Tras haber hecho alusión a los trabajos que nos han servido de punto de partida teórico, nos fijaremos ahora en los acontecimientos que tuvieron lugar en el aula. Es importante señalar, en primer lugar, que desde un enfoque metodológico, y con el fin de explorar lo que ocurría en la escuela, adoptamos una perspectiva etnográfica. Como es bien sabido, ello supone que las investigadoras no transforman la realidad para analizar relaciones entre variables previamente definidas, sino que exploran los hechos tal como estos se presentan en su contexto cotidiano. Numerosos trabajos se han realizado previamente en esta línea. Cabe destacar el de Winston (1998), al que acabamos de aludir, cuando investiga el proceso de educación moral a través del drama siguiendo muy de cerca las aportaciones del antropólogo Clifford Geertz (1988) cuando buscaba describir y explicar el significado de las acciones y la conducta tal como ocurren en redes culturales saturadas de significados. Desde esta perspectiva pueden tenerse en cuenta dos características del trabajo de campo que han estado presentes en el nuestro:

- 1) Apertura, lo cual significa que no existe restricción en el camino hacia donde puede dirigirse la investigación por lo que se refiere a sus metas y patrones de acción. No se trata tanto de probar como de explorar y no sabremos cual será el foco exacto del caso de estudio, hasta que los datos hayan sido progresivamente analizados.
- 2) Se trata de trabajar en las condiciones más similares posibles a las que lo hacen los enseñantes, sin olvidar nunca las realidades de la clase. En este contexto, nuestra investigación puede considerarse como un estudio de casos, que pretende contribuir a la generación de una teoría desde la práctica y no a la comprobación de unas hipótesis previamente definidas.

También siguiendo a Winston (1998) destacaremos cinco pasos en nuestro estudio de campo, descrito ya en términos generales en otro de los capítulos que se incluyen en este volumen:

- 1) Seleccionar el aula donde explorar procesos de enseñanza y aprendizaje de las narrativas, en nuestro caso la disposición de la profesora a colaborar en la investigación fue un elemento decisivo,
- 2) La presencia en las clases de las investigadoras como observadoras participantes;
- 3) Los datos sobre los que trabajamos están constituidos por la planificación de las sesiones, las grabaciones audio y video, los escritos y dibujos de los niños y alguna documentación relevante de la escuela;
- 4) Por lo que se refiere al análisis de datos, uno de los problemas fundamentales en este tipo de trabajos es la necesidad de mantener diferentes perspectivas, algo que se logra a través de la triangulación y que, en nuestro caso, se ve complementado con algunas aportaciones de la psicología del discurso (Edwards, 1996);
- 5) Por último, la presentación de los resultados. En nuestro trabajo se ha llevado a cabo a través de la introducción de ejemplificaciones, que contribuyen a precisar el significado que los participantes atribuyen a las actividades que realizan.

Escribir sobre la TV: el papel del texto escrito en Sister sister

Cuando se inició el diálogo que incluimos a continuación había transcurrido más de la mitad de la clase. La maestra ayuda a una de las niñas a "contar" que su familia es diferente. La persona adulta era consciente, sin duda, de la importancia que tiene para esa niña verbalizar este hecho ante sus compañeros. Veremos, además, cómo esta conversación fue de gran ayuda para que la niña planificara y elaborara un texto escrito sobre su propia familia.

- 367: Maestra: Ssss, ahora va a hablar Rocío, y la vamos a escuchar. Rocío primero nos va a contar como es otro tipo de familia en la que ella convive, ¿verdad?, porque vosotros formáis una familia. ¿Quién hay en tu casa todos los días?
- 368: Rocío: Mi madre (...)
- 369: Maestra: No, en tu casa de aquí de Córdoba. Porque esa es tu familia con la que tú estás, esa es tu familia durante la semana.
- 370: Rocío: Petri, los mellis, Rosa, Fina, yo y (...)
- 371: Maestra: Pero, explica quién es Petri.
- 372: Rocío: Petri es la que me cuida
- 373: Pilar: Pues claro, verás, verás. (A la vez, se oye hablar a unos niños en voz baja)
- 374: Maestra: Claro

Hasta el momento la niña tiene dificultades en describir la situación, quizás porque no existe un contexto compartido de significados. Rocío vive en dos entornos muy distintos: uno es la familia con quien convive durante la semana y otro, la suya biológica, con quién pasa algunos fines de semana. Será necesario que una de las investigadoras reconozca públicamente una situación similar para que la niña sea capaz de expresarlo. Pero no sólo ella, también otros niños y niñas.

- 375: Pilar: Verás, verás, que nos lo cuenta Rocío. Rocío tiene dos casas, como yo, ¿a que sí? (Barullo) Una para la semana y otra para los fines de semana.

- 376: Niño: Y yo. ¡Pilar, Pilar!, y yo. (Barullo)Yo tengo dos casas (Barullo)
- 377: Niña: (creo que es Manoli) ¿Rocío ya no va a tu pueblo de Posadas?
- 378: Niño: (Le contesta un niño del grupo) Sí.

La niña y la maestra van precisando el papel de la madre, la pequeña necesita el apoyo de la persona adulta. Son precisas algunas explicaciones de la profesora. Todos los niños y niñas atienden sin interrumpir.

- 379: Maestra: Rocío, ¿les has contado ya quién es Petri?
- 380: Pilar: Síiii
- 381: Rocío: La que me cuida (...)
- 382: Maestra: Petri es una señora, ¿eh?, que como ella no tiene hijos y quiere tener una familia ¿verdad, Rocío?
- 383: Pilar: Claro.
- 384: Maestra: (...) Pues se dedica a cuidar a otros niños que no pueden ser atendidos por sus padres y entonces, todos esos niños, con Petri, forman una familia (...)
- 385: Pilar: Claro
- 386: Maestra: (...) y viven durante toda la semana, luego ya veis otro tipo de familia distinto. Igual de importante, porque ella vive allí toda la semana. ¡David, que te estás pasando con Esperanza! ¿no?. Y cuando llega el fin de semana va con sus padres. Y Petri, por ejemplo, ¿qué normas os ha puesto a vosotros allí en casa?

A partir de este momento Rocío comienza a sentirse mucho más segura y será capaz de explicar cuáles son las normas de acuerdo con las que funciona su propia familia. Cada persona tiene unas tareas que cumplir y la niña está orgullosa de ello. Ello será lo que finalmente escribirá en el texto que apareció en el periódico y que incluimos en la figura 6.2.

- 387: Rocío: Pues, cada uno hace algo en el piso. Rosa hace el salón y friega los platos al mediodía, por la noche, yo hago mi cuarto y hago la merienda y ni hermano, pues hace el desayuno y hace su cuarto.

Y cada uno hace su cama. Los mellis hacen el cuarto de baño, cada uno, porque tenemos dos, y Fina hace lo que quede ya de toda la casa.

La correspondencia entre el texto de Rocío y su descripción oral en la clase es muy clara. No cabe duda que la expresión oral facilitó su aproximación al lenguaje escrito. A esta niña la TV le había dado la oportunidad de contar en su clase cómo era su familia y como estaba organizada. Ella estaba orgullosa e que cada uno tenía una tarea.

Figura 6-8. Rocío describe las normas de su familia

Hola te voy hablar de la serie que se llama Sister, Sinter. Eran dos gemelas que se llaman Talla y Tomera. La madre se llama Lisa y el padre Ray. En esa casa hay normas como una y te las voy a contar. En mi casa hay muchos niños y niñas que se llaman, Rosa, Tono, Mandó, Fina, mi hermano David y Rocío que soy yo. Rosa hace el salón y juega los platos al mediodía y por la noche. Tono hace el cuarto de baño y se cuanta. Fina hace lo que le da la gana porque es mas mayor que nosotros. Yo hago mi cuarto, la mesa y la merienda. Todas las normas estas son de mi casa. Ahora voy a contar las normas de la tele: por la tarde no vemos la televisión, porque tenemos que hacer los deberes de clase. Algunas veces grabamos programas para cuando terminamos.

Figura 6-9. Imágenes e ideas. "Sister, Sister"



La presencia de las emociones: "Pesadillas"

En este caso la conversación comienza cuando uno de los niños lee el texto que ha escrito y que se refería a sus comentarios sobre la película. Se contextualiza el programa, incluyendo la hora de emisión y el canal. Además, y esto es lo más interesante, el niño comenta por qué la película le parece "terrorífica". Lo que realmente nos interesa es como el niño insiste en muchos aspectos que no pueden explicarse en términos de un aprendizaje cognitivo. En contraste, la maestra intenta establecer distinciones entre ficción y realidad, apoyando su propuesta en argumentos lógicos.

Desde nuestro punto de vista, la siguiente transcripción muestra como las emociones, en este caso de miedo, parecen ser algo más que dimensiones fi-

sicas de la actividad. Quizás, de acuerdo con una teoría cognitiva de las emociones (Shweder y LeVine, 1984), podemos considerarlas como procesos compuestos, al menos en su estructura esencial, incluyendo conceptos, percepciones, juicios y creencias. Es más, incluso pueden ser explicadas en relación al contexto socio-cultural, por ejemplo el aula. En este sentido las emociones son fenómenos públicos, en el mismo sentido que el lenguaje y el conocimiento.

- 117: Jose: (lee en voz alta) "Pesadillas es una serie que echan en la tele, es terrorífica, y sólo la echan los sábados a las doce y cuarenta..."
- 118: Maestra: ¡Espérate! si alguien quiere... comentar algo (barullo en la clase)
¿qué opináis? (jaleo en la clase)
- 119: Begoña: Que es terrorífica, da mucho miedo (mucho jaleo, risas...)

Hasta este momento el niño y la maestra se mueven a un nivel conceptual. Incluso Begoña explica que entiende por "terrorífico" (enunciado 119). Pero pronto la niña parece caer en una contradicción con sus palabras anteriores (sentencia 123). Le gusta la película, pero reconoce que después no puede dormir. Emoción y conocimiento comienzan a interpenetrarse.

- 120: David B.: Te da miedo a ti (...)
- 121: Maestra: Pero ¿te gusta (...)?
- 122: David B.: (...) a los demás nooo (...)
- 123: Begoña: Hombre (...) a mi me gusta pero es que luego no duermo (mucho jaleo y risas)

Niños y adultos insisten en argumentos diferentes, incluso en direcciones opuestas. Quizás los niños, cuando están ante la TV, no se preocupan demasiado en pensar si están ante la ficción o la realidad, ello es algo que llegara posteriormente cuando se acerquen a la película críticamente.

- 124: Maestra: Un momento, por qué no duermes, piensas que esto es verdad o (...)
- 125: Begoña: Porque pienso que esto es realidad y no duermo (risas y jaleo)
- 126: Maestra: ¡A ver!

127: Pilar: ¡Oye! pero todo lo que sale en la tele ¿es de verdad?

128: Niños y niñas a coro ¡noooooooooo! ¡nooooooooo!

No sabemos realmente si, con la idea de apoyar los argumentos de la maestra, otros niños intentan ampliar lo que entienden por terrorífico.

129: Maestra: ¡Begoña!...

130: Juanlu: Es que Begoña se cree que va a ver por la noche una momia (risas)

131: Maestra: ¡Pero vamos a ver (...)!

132: Pilar: ¡Oye! ¡a ver, a ver!

133: David B.: A lo mejor (...)

La maestra insiste en los mismos argumentos, pero ahora compara la película con otros programas (sentencia 134). Persiste en su intento de convencer a los niños de que lo que ocurre en la pantalla no es real, incluso argumentando que es tan irreal como lo que los niños inventan cuando escriben cuentos (sentencia 139)

134: Maestra: Begoña (...) pero vamos a ver, cuando sale algo en la tele de algún concurso también por la noche lo sueñas igual (...)?

135: Begoña: Yo (...) yo (...) yo no es que sueñe señorita yo es que no duermo

136: Maestra: Pero bueno por qué (...)

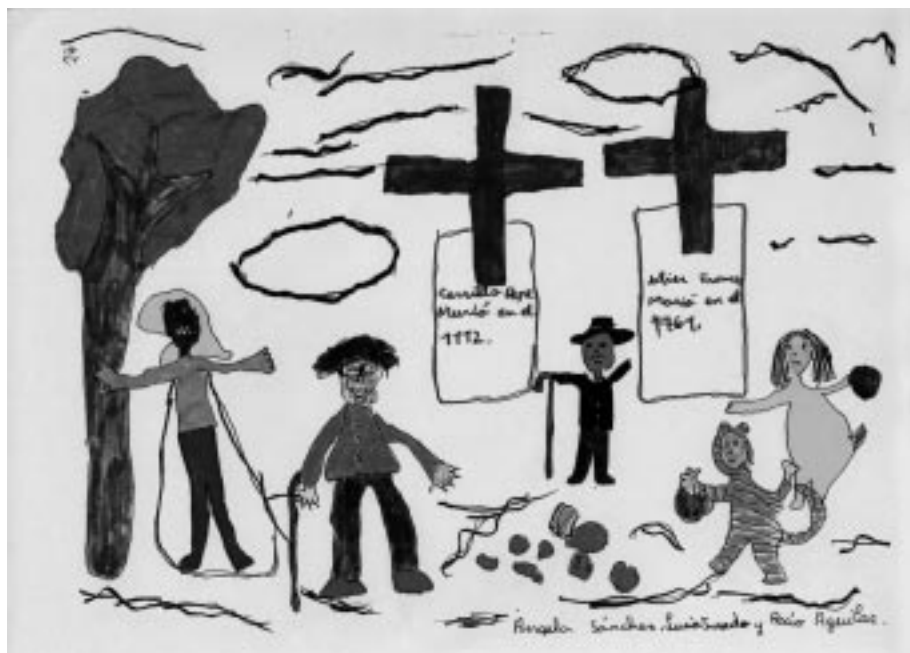
137: Begoña: Porque me da miedo

138: Jose: Porque piensa (...)

139: Maestra: Pero que te pueden hacer, tu no ves que esto es una película que se la ha inventado una persona lo mismo que tu te has inventado los cuentos (mucho jaleo en la clase, todos hablan a la vez)

Mirando esta conversación nuestro problema es distinguir entre emoción y conocimiento. De alguna manera ambos dependen de la interpretación. En suma, tener miedo es algo más que una experiencia física. La emoción, va acompañada de características cognitivas.

Figura 6-10. "Pesadillas": una serie favorita entre los niños



Algunas reflexiones a modo de conclusión

Nos hemos aproximado en este capítulo a la construcción de las relaciones entre el conocimiento escolar y cotidiano en la escuela. Quizás la conclusión más clara que podemos sacar es que la televisión es un medio excepcionalmente útil cuando se trata de potenciar esas relaciones. En cualquier caso, existen muchos caminos para que esa presencia se convierta en algo habitual, pero la mayoría de ellos están todavía inexplorados. Con el fin de ir avanzando en su construcción nos atrevemos a sugerir la importancia de dar la palabra a las niñas y los niños cuando se trata de definir escenarios y, sobre todo, de elegir los materiales. Ellos y ellas conocen mejor que las personas adultas el código audiovisual, aunque ello no sea siempre de una forma crítica. Es precisamente

a generar esa aproximación crítica a lo que habrán de contribuir las personas adultas. La consecuencia inmediata es que las relaciones en la clase se conviertan en algo mucho más simétrico y, seguramente más motivador para todos los participantes porque, de una forma u otra, todos y todas aprenden.

Existen algunos otros aspectos que conviene además señalar para matizar el anterior. En primer lugar, no todos los modelos teóricos de la psicología educativa resultan igualmente válidos. Por ejemplo, no son suficientes los que se fijan sólo en el desarrollo conceptual o los que prescinden de la emoción y los valores en la vida humana. La televisión y las narrativas, que a través de ella pueden hacerse presentes, van más allá del pensamiento individual y analítico. En este contexto hemos analizado los trabajos que se centran en el concepto de "comunidad de práctica". Para Jean Lave, que junto a sus colaboradores ha propuesto el concepto, el aprendizaje se considera como algo social y colectivo. Esa teoría del aprendizaje asume como principio fundamental la participación en prácticas situadas socialmente. Pensamos que quizás pocas cosas tengan en el mundo actual mayor importancia que ver la televisión, algo que sin duda puede considerarse una "la práctica social y situada".

En segundo lugar, debemos referirnos de forma más concreta al proceso a través del cual los contenidos de la televisión permitieron introducir en las aulas diferentes referencias a la vida cotidiana. Creemos que es un ejemplo de cómo las aulas pueden abrirse a otra realidad, convertir el conocimiento en algo significativo y permitir una participación más activa del alumnado. En cualquier caso, quizás lo más llamativo es que existen importantes diferencias entre las sesiones en relación con el peso que adquieren en ellas estas referencias a la vida cotidiana; hemos de reconocer que dependen en gran medida de las intenciones de la maestra y del tipo de programas que se veían en clase. El hecho de que se discutieran programas concretos, por ejemplo las series a las que ya hemos aludido como "Pesadillas" y "Sister, Sister", los "Anuncios o los "Dibujos animados", crean situaciones muy distintas a las que se producen cuando los niños y niñas se fijan más en las características del periódico donde deben publicar.

En tercer lugar, hemos mostrado también en este capítulo el potencial educativo que pueden tener las series de televisión cuando se analizan críticamente. Aunque más adelante volveremos sobre el tema, creemos haber mos-

trado cómo la introducción de narrativas puede contribuir a favorecer la creación de escenarios adecuados que faciliten la educación en valores.

Debemos advertir, finalmente, que volveremos sobre estas cuestiones a lo largo de las páginas de este trabajo. Más concretamente, en el último capítulo nos acercaremos a una problemática muy similar pero, en ese caso, analizada desde la perspectiva que aporta el contacto directo con las madres de los niños y niñas que asistían a nuestro taller.

7. IMÁGENES: NIÑAS Y NIÑOS ANTE SUS HÉROES

"La televisión de calidad y la audiencia no están reñidas, aunque los ideólogos de la telebasura y algunos programadores se empeñen en demostrar lo contrario. Hace unos días en Barcelona, un encuentro de profesionales y estudiosos del medio, el Miniput 2000, demostró que se está haciendo excelente televisión por el mundo y que hay cadenas que han apostado seriamente por la experimentación en cuanto a formatos, lenguajes narrativos, tema y estética. Estos son algunos ejemplos de la buena programación que viene: "Lenguaje narrativo", "Microprogramas", "Testimonio social", "En primera persona".

Teresa Cendrós, *El País*, 3 de diciembre, 2000

Es casi un misterio para las personas adultas comprender "qué pasa por la cabeza de un niño o una niña" cuando se sienta ante la pantalla de la televisión. Basta observar un poco para darse cuenta de que las familias, en muchas ocasiones, se sienten culpables de que pasen ante ella gran parte de su tiempo libre, sin darse cuenta de que muchas personas adultas hacen lo mismo y, sobre todo, sin pensar que la televisión tiene un lenguaje propio que, como otros muchos, la pintura, la literatura, la escultura, la fotografía u otros modos expresivos necesita ser interpretado. Por otra parte, podemos señalar que en un extremo puede encontrarse una televisión de calidad y en el opuesto lo que suele llamarse "telebasura", aunque no sepamos definir demasiado bien en qué consiste realmente cada una. Un artículo aparecido en la prensa diaria sobre "La buena televisión que viene", nos ayuda a entender *que la audiencia y la televisión de calidad no están reñidas*. Si leemos el artículo detenidamente su mensaje, de una u otra forma, nos hace pensar que la calidad está unida a la presencia de narrativas, dramas, textos escritos y leídos en primera persona.

Realmente la idea no es nueva Sergei Eisenstein, el director de la película "*Acorazado Potenkin*" tenía ya muy claro en 1949, cuando se publica la primera edición de su libro "*Teoría y técnica cinematográficas*", editado muy recientemente en castellano (1999), que "Para muchos realizadores de filmes, el montaje es sinónimo de excesivos formalismos. Nada más lejos de la realidad. El

montaje es para los capacitados, el medio compositivo más poderoso para relatar una historia" (Eisenstein, 1999, p. 166). Las relaciones entre el cine o la televisión y las buenas "historias" es lo que nos gustaría destacar. Es esta idea la que, entre otras muchas, parece esconderse tras lo que puede considerarse "una televisión de calidad".

No cabe duda que narrar es una forma de pensar que se aleja del pensamiento conceptual y analítico (Bruner, 1986; Bruner, 1990). Pero lo que nos preguntamos es si la narración y los conceptos, algo que tradicionalmente ha enseñado la escuela, están profundamente separados. No podemos olvidar que lo que pretendemos es alfabetizar a los niños y las niñas en el lenguaje de las imágenes, y ello lleva consigo formas de análisis. De nuevo Eisenstein parece darnos la respuesta cuando se pregunta en qué podría consistir un buen cine "de masas", al que no considera en absoluto despreciable. Sus palabras nos sugieren que las imágenes narrativas y el pensamiento abstracto no están reñidas. Veámoslo:

"no pretendo disminuir el mérito de los autores de películas históricas, documentales o abstractas. La gran diferencia entre sus búsquedas y las que persigue el cine de masas es la de que el cine abstracto no se preocupa de organizar ni de provocar *las emociones básicamente sociales* del público, mientras que el cine de masas persigue primordialmente el estudio de métodos mediante los cuales *la imagen provoque esta emoción* de los espectadores. La más grave tarea de nuestro cine es expresar mediante la imagen las ideas abstractas, concretarlas de alguna manera, y esto, no traduciendo una idea por cualquier anécdota o historia, sino encontrando directamente en la imagen o en las combinaciones de imágenes el medio de *provoca reacciones sentimentales* previstas con anterioridad (...). De la imagen al sentimiento, del sentimiento a la tesis. Procediendo así, existe, evidentemente, el riesgo de caer en lo simbólico; pero no se debe olvidar que el cine es el único arte concreto que sea al propio tiempo dinámico y que pueda expresar las operaciones del pensamiento" (Eisenstein, 1979, p. 311-315. En Eisenstein, 1999, Introducción, p. 14-15)

El texto es muy sugerente y nos hace pensar que la razón y el sentimiento no están tan alejadas como la filosofía occidental ha querido pensar. El lenguaje de las imágenes es una muestra de ello, cuando se sabe hablarlo y se puede comprenderlo. Por eso pensamos que el cine y la televisión no pueden estar fuera de la escuela.

¹ Mijail Bajtin se cita también como M. M. Bajtin, en función de que la obra consultada lo nombre como autor de un modo u otro.

En este capítulo mostraremos de nuevo cómo la introducción de experiencias narrativas generó situaciones que favorecieron en los niños y niñas la presencia de emociones y también la posibilidad de introducir un pensamiento conceptual. Nos apoyaremos, sobre todo, en algunas ideas de Mijail Bajtin¹ (1982/1988) cuando se aproxima a la actividad estética en la literatura y a las relaciones que se establecen entre los autores y sus héroes; en los trabajos de este autor nociones como el diálogo, la narración y la primera persona pasan al primer plano. Nos detendremos, además, en dos estrategias a través de las cuales introdujimos en el aula las narraciones de la televisión y que se relacionan, directamente con las dos dimensiones del acto comunicativo, por una parte, comprender los mensajes y, por otra producirlos. Veremos primero, cómo niños y niñas discutían las series de televisión y, enseguida, como ellos mismos quisieron ser guionistas y elaboraron un guión de su propia serie. En ese momento habíamos llegado al final de nuestro taller y comprendimos que no era suficiente con que los niños y las niñas aprendieran a hacer un guión, debían jugar con las imágenes audio-visuales, pero eso fue la tarea de un segundo taller en el que ahora no nos podemos detener.

Sobre la televisión

La televisión: una fuerza que atrae

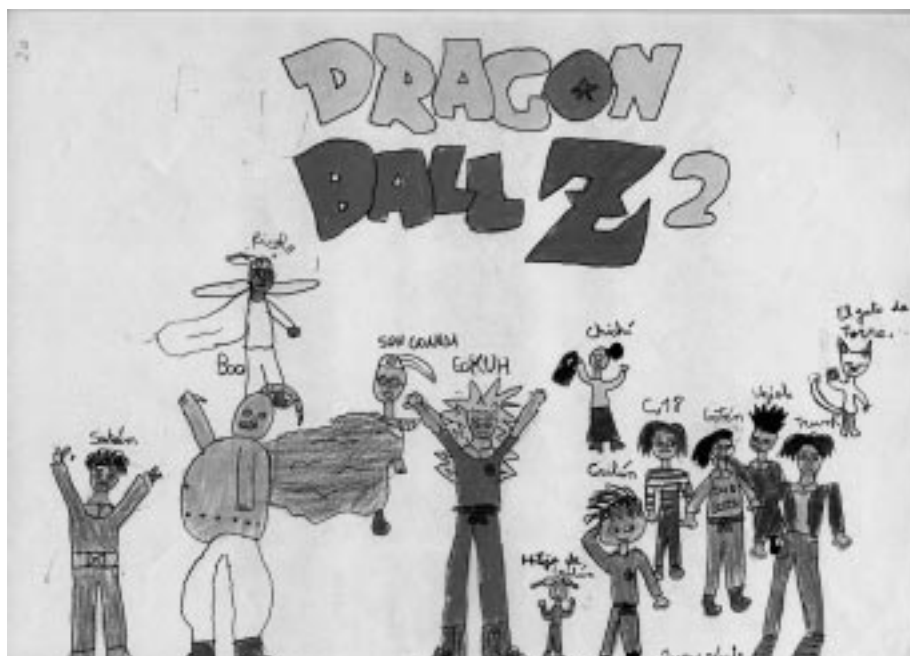
¿Por qué la televisión nos atrae a los niños y a los adultos? Desde luego responder a esta pregunta no es sencillo, pero reflexionaremos a partir de ella. En primer lugar, hay que reconocer que nos separa de la realidad cotidiana y nos introduce en un mundo diferente creado por los medios. Pero el tema de fondo es cómo se crea esa realidad diferente que, sin embargo, sigue reflejando aquella en la que vivimos. Lull (1995), por ejemplo, considera que los medios de comunicación de masas no reflejan ni construyen la realidad sociocultural ya que ésta no existe como algo puro o permanente. Por el contrario, los medios reúnen fragmentos simbólicos que se asemejan a lo que nos rodea, por eso nos permiten ir más allá de nuestra realidad cotidiana, pero a la vez permanecer en ella. Esta es, quizás, una de las razones de su atractivo. En segundo lugar, existen otras razones para explicar el atractivo de los medios que se relacionan con

la intencionalidad desde la que se producen sus contenidos. La televisión comercial suele buscar, sin escrúpulos, aquello que atrape lo más rápidamente posible la fantasía del público y, desde allí, permita lograr beneficios a corto plazo. Los productores buscan qué querrá mirar la gente en determinados horarios, lo empaquetan rápidamente y lo ofrecen. Ciertos temas y géneros tocan así "las identidades, las emociones, las opiniones, los gustos y las ambiciones de los miembros de la audiencia", por eso, seguramente, nos atraen.

Partiendo de la situación que acabamos de describir lo que ahora queremos mostrar es que si, de hecho, la televisión es una fuerza que atrae a pequeños y mayores, la escuela no puede ignorarla. Por eso, al introducirla en nuestro taller de escritura hemos querido alejarnos de dos posturas que consideramos extremas. Por una parte, la de quienes ignoran la realidad extraescolar y, especialmente, los medios a través de los cuales se transmite la información. Basta pensar por un momento en los intentos del profesorado de hacer "significativo" para los niños lo que, por unas razones u otras, se ven obligados a enseñarles pero ignoran que en la sociedad no sólo existe la lengua escrita como medio de comunicación. Están, en el otro extremo, quienes utilizan cualquier estrategia, sin plantearse críticamente su uso; por ejemplo, basta pensar por un momento, en los intentos de algunos dirigentes políticos en introducir en las escuelas un uso indiscriminado de las nuevas tecnologías sin intentar contribuir a que se haga un uso crítico de cualquiera de ellas.

Pero volvamos a la realidad. Fijémonos, por ejemplo, en la figura 7-1, donde un niño representa su serie favorita de dibujos animados: "*Dragon Ball*". No parece exagerado afirmar que, por ese momento, quizás estas series podían tener para niños y niñas un valor que hoy atribuyen a algunos de sus videojuegos preferidos.

Figura 7-1. *Dragon Ball*. Una serie favorita entre los niños en 1998



La televisión: un instrumento de poder

No es nuevo decir que la televisión es un instrumento de poder. Pero profundicemos un momento sobre lo que esto puede significar cuando tratamos de enseñar a los niños y las niñas a dominar sus códigos y también nosotros mismos lo aprendemos como personas adultas. Nos fijaremos en algunos conceptos que ayudan a entender por qué la televisión es un medio de poder.

En primer lugar, un concepto de interés para explicar los mecanismos del poder es el de *regla*. Lull (1995) profundiza en este tema y nos dice que "así como contamos con mapas mentales para guiarnos y abrirnos camino en el espacio físico, también tenemos guías mentales que nos permiten negociar los te-

territorios sociales". Es decir, nos desenvolvemos en el mundo humano porque tenemos la habilidad de reconocer las prescripciones y pautas sociales, y sabemos responder y adaptarnos a ellas. En este contexto, los medios pasan toda clase de fronteras y distribuyen entretenimiento e información que inculca y renueva puntos de vista que incluyen formas de dar sentido al mundo que nos rodea, por ello los medios de comunicación masiva, estructurando algunas de las experiencias más comunes e importantes de las audiencias, contribuyen a elaborar y regular la realidad social. Elliot (1974), citado por Lull (1995), sugiere que el efecto más poderoso que producen los medios es la forma en que sus audiencias perciben los roles sociales y las actividades personales rutinarias. Las fuerzas económicas que buscan controlar la sociedad usan los medios para difundir una retórica, a través de la cual se "encasillan, evalúan y explican tales conceptos".

En segundo lugar, cuando hablamos de la televisión como un instrumento de poder podemos aludir a otro concepto de gran interés el de *hegemonía*, entendido como una relación asimétrica que se mantiene entre dos polos. Gramsci (1978) la relaciona con las ideologías y es en este punto donde nos interesa insistir. Según su teoría, los medios son utilizados por las clases dirigentes para perpetuar su poder y, en esta línea, contribuyen a introducir en conciencia individual elementos que de otro modo no aparecerían en ella. Los mensajes que emanan de los medios se refuerzan entre sí, entretejiendo sus mensajes con los que emanan otras instituciones, por ejemplo las organizaciones comerciales, la iglesia, los gobernantes, etc. Las ideologías dominantes deben reproducirse luego en las actividades de las unidades sociales básicas, por ejemplo, la familia, los lugares de trabajo, los grupos de amigos, etc. Su eficacia depende de que las personas acepten la ideología dominante como algo o una parte del sentido común. Es decir, las aseveraciones ideológicas deben convertirse en creencias culturales. En este sentido, el consenso social puede llegar a ser un medio de control más poderoso que la fuerza.

Pero, sin embargo, existen otras lecturas, quizás más apoyadas en una cultura en la que el pensamiento se considera no sólo algo individual sino también un producto social. Lull (1995) aporta también en este caso interesantes reflexiones y se muestra optimista. Piensa que la hegemonía es, ante todo, un proceso incompleto porque la ideología se compone de textos que no están ce-

rrados y, además, es preciso observar las contra tendencias ideológicas que regularmente aparecen y agrietan a las culturas dominantes. Así, ciertas comunicaciones mediadas, que aparecen tanto en los medios tradicionales como en las más variadas formas de expresión (dígase graffiti, carteles espontáneos, etc), transmiten mensajes que desafían supuestos de las culturas dominantes. Todo ello revela la independencia del pensamiento, la creatividad, la determinación y la resistencia a la hegemonía.. En este sentido, nos dice el autor, el efecto de la TV es de doble dirección: por una parte, ésta influye en las audiencias pero, por otra, la gente hace uso de las imágenes de los medios para expresarse e influir sobre los demás. No es posible afirmar que los medios sofoquen la capacidad creativa de las audiencias. Precisamente es en esta capacidad de responder donde queremos situar ahora nuestra reflexión.

Figura 7-2. Calimero: un personaje favorito en los dibujos animados en 1998



Los jóvenes, quizás más que las personas adultas, pueden considerarse desde esta perspectiva como recolectores y ensambladores culturales que saben combinar distintos códigos simbólicos desde la realidad que les rodea, incluso para transformarla. En esa realidad simbólica buscan elementos que les permitan re-definir continuamente sus identidades y expresar el mundo de sus creencias y valores, que seguramente al ser expresado se va recreando. A veces este proceso puede ser colectivo y ello es lo que, de alguna forma, pudo ir ocurriendo en nuestro taller y podría ocurrir si las escuelas contribuyen a que niños y niñas sean capaces de usar y comprender múltiples códigos simbólicos.

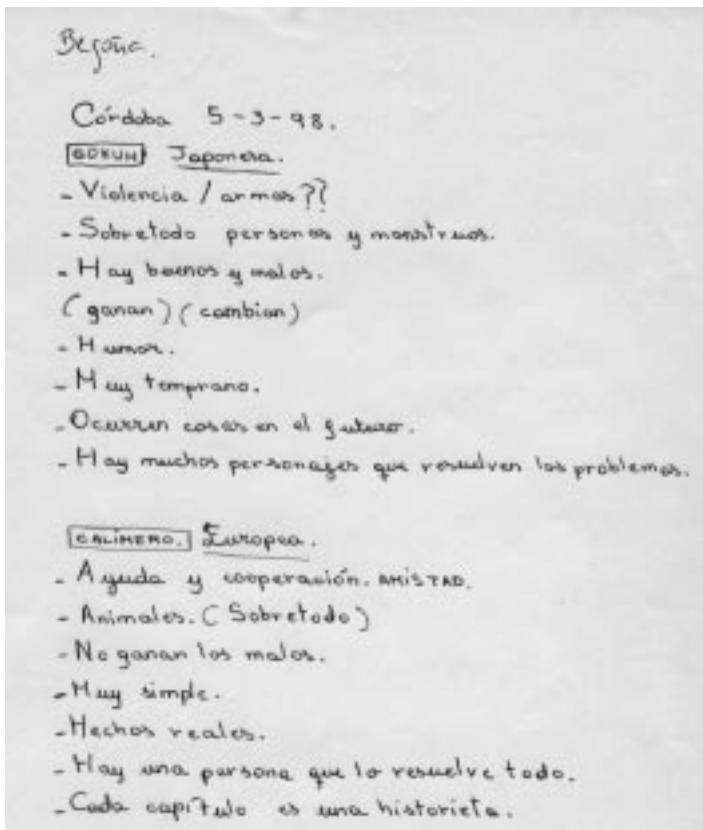
Para entender estas ideas basta pensar en algunos sencillos ejemplos. Uno de ellos la identidad que las personas jóvenes van adquiriendo a través de las marcas de ropa, pero que no se reduce a ellas. Otro caso podría ser el de las encuestas de opinión que orientan el voto de la gente en los periodos de elecciones, pero que a su vez re-actúa sobre las conductas de los candidatos orientando sus intervenciones en una línea u otra. O pensemos también en por qué razón las modas abarcan también los programas favoritos de niños y niñas en la TV. Calimero y Dragon Ball eran en el momento del taller dos programas "estrella", que sin duda transmitían dos formas de ver el mundo y de interpretarlo. Lo que queremos mostrar es que la influencia de la TV no es sólo unidireccional y ello se entiende mejor si consideramos que los procesos de comprensión y construcción de códigos simbólicos no son individuales sino colectivos y socio-culturales.

En suma, las ideologías dominantes no son medios unificados y los efectos de los medios no pueden predecirse fácilmente, ya que no existe una respuesta social uniforme a los mensajes que aparecen en ellos. Es posible pensar que quienes interpretan y usan los medios no siempre lo hacen con las intenciones de quienes emiten los mensajes, por eso las sociedades cambian por caminos que a veces es difícil predecir. Nos gustaría pensar que la escuela fuera una impulsora de esos cambios y no tanto un motor para mantener el estatus de determinadas ideologías dominantes.

En suma, la escuela también puede acercarse a esta problemática formando personas que sean capaces de enfrentarse a los medios de comunicación de una forma crítica, algo que a nuestro juicio es mucho más difícil de lo que

parece. Pensemos en un ejemplo. Cualquier lector o lectora de estas páginas puede perder un minuto en pensar que diario lee habitualmente o que emisora de radio o de TV es la que sintoniza: ¿es siempre la misma? ¿cuándo escuchamos las noticias somos conscientes de que están siendo interpretadas por un determinado emisor? Hemos de reconocer que esta conciencia crítica no siempre está presente. Resultaría imposible, por otra parte. Pero, ¿acaso no es conveniente por higiene mental que aparezca en algún momento? Desde la escuela tratamos de favorecerla con un ejercicio muy simple. Niños y niñas compararon sus series favoritas de dibujos animados a las que ya hemos aludido.

Figura 7-3. Comparar en el aula dos series de dibujos animados



La televisión: un acto comunicativo

Suele creerse que el hecho de ver la televisión convierte a las personas en seres pasivos, que pasan horas y horas ante la pantalla sin que se produzcan reacciones que les permitan responder activamente a los mensajes que reciben. Para que la escuela pueda contribuir a formar personas alfabetizadas que contribuyan críticamente a una recreación de los códigos simbólicos nos resulta interesante comprender a la televisión como un medio de comunicación, mejor, a los mensajes televisivos como actos comunicativos.

Luis Sánchez-Corral (1998) en un proyecto dedicado a la presencia de la violencia como discurso en los medios de comunicación, se ha acercado a la recepción televisiva como un acto comunicativo. Su punto de partida es considerar al lenguaje como acción y los actos de lenguaje como conductas humanas. Considera que la ideología reside no tanto en los contenidos, por muy violentos que estos sean, como en las estructuras y en las estrategias comunicativas, mediante las que se codifican y decodifican tales contenidos. El lenguaje puede convertirse en un instrumento de persuasión que puede dirigir unidireccionalmente el significado y la línea de los mensajes. Es precisamente en la dirección inversa en la que la escuela debe intervenir. El trabajo de este autor, más orientado a la investigación básica que aplicada en el terreno educativo es una muestra de cómo leen el discurso de la violencia en los medios los niños y niñas de cuarto curso de educación primaria. Sus conclusiones le llevan a pensar que los niños se sitúan ante los hechos que se presenta en programas de televisión, concretamente las tortugas Ninja, adhiriéndose pasivamente a los enunciados de la violencia que ofrece el medio y usando mecanismos de identificación socio-afectiva y de empatía entre "enunciador" y "enunciarios".

Desde esta perspectiva, los niños y las niñas estarían participando de una situación de comunicación que, utilizando la terminología de A. J. Greimas (1989), se denomina comunicación coercitiva, dado que la interpretación se hace mucho más difícil porque de alguna forma está implícita en el enunciado y orienta a los destinatarios a aceptar pasivamente el mensaje recibido. La alternativa es buscar un lector crítico de los mensajes que se revele contra estrategias predeterminadas y que acepte o rechace el mensaje de forma activa. En suma, se propone para el lector del texto un hacer interpretativo, para lo cual

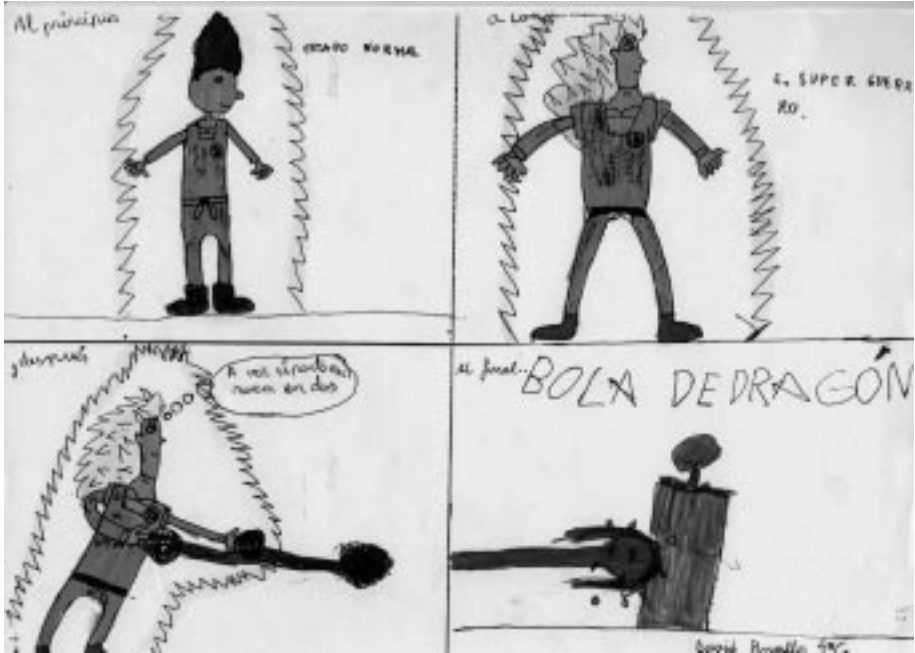
sería necesaria una intervención que familiarizara a los niños con el uso de códigos en distintos contextos y diversos usos, para ello las intervenciones pueden tener relación con el hecho de profundizar en las secuencias narrativas, no sólo en las que está presente la violencia sino otras de carácter estético, tratamiento de los contenidos o formas de distinguir la realidad de la ficción.

Algunos trabajos de carácter más aplicado que el citado se han llevado a cabo en contextos educativos. Graviz y Pozo (1994), por ejemplo, consideran que dominar diversos lenguajes y sus estrategias de producción, comprendiendo sub-textos y revelando el sentido de lo que es transmitido, es una dimensión de la lectura crítica y algo que la escuela puede y debe enseñar. En su opinión, son necesarios actos críticos cuando se ve la televisión y éstos consisten en saber mirarla activamente, es decir "peleando con la publicidad, con los dibujos animados o con las telenovelas todo ello sin dejarse anestesiar por la magia de las imágenes. Sólo así es posible aprender, pero el proceso no es muy distinto del modo en que se aprende realmente en cualquier situación educativa. El punto de partida del autor coincide en gran medida con el nuestro y por eso merece la pena citarlo para mostrar que otros trabajos se han desarrollado en la misma dirección:

"Las vivencias, comprensión e interpretación que los adultos tienen de los mensajes de los medios de comunicación proviene de sus experiencias de vida, intereses y posición económica o social. Los niños, al no tener las mismas experiencias e intereses interpretan la mayoría de los mensajes de manera diferente a los adultos. Para poder comprender esta situación es preciso que los adultos compartan con los niños la experiencia de la recepción de dichos mensajes, dialogando y comprendiendo sus interpretaciones." (Graviz y Pozo, 1994, p. 13)

En este contexto, el propósito del trabajo con los medios es lograr con los niños una acción reflexiva y crítica. En el fondo se busca lograr un proceso de alfabetización de niños y adultos para el discurso audiovisual. En el caso de nuestro taller, un interesante ejercicio en esta línea fue el modo en que niños y niñas re-construían y creaban nuevos episodios a partir de lo que veían en la TV, un ejemplo aparece en la figura 7.4.

Figura 7-4. Un episodio de la serie "Dragon ball" re-creado en el aula



Ampliando esa perspectiva, otro trabajo que merece la pena comentar en esta línea es de Bacher (1998) y colaboradores donde se describe un proyecto de investigación desarrollado en Argentina. Niños y adultos trabajan en las escuelas públicas desde un programa orientado a la producción de medios gráficos y audiovisuales en la escuela. Veamos como entienden la enseñanza de una cultura mediática:

"El programa es identificado habitualmente como "Los chicos periodistas" por la actitud de los alumnos a interrogar la realidad. Dado que el periodismo puede concentrar en sí mismo una serie de aspectos que resultan esenciales dentro de las prácticas que proponemos es que ese epíteto no resulta totalmente errado. Pero, además, nuestro programa se inserta en el marco más amplio de la comunicación, ya que entendemos que estimular a los niños y adolescentes la capacidad de reflexión, el respeto por la opinión propia y la de sus pares, el hábito de escuchar, de expresarse y de participar, favorece la formación de ciudadanos comprometidos con su entorno" (Bacher, 1998, p. 12)

El espacio de experimentación con nuevos códigos, la construcción de nuevos lenguajes, aliados con la adquisición de nuevas formas de saber donde queda lugar para la curiosidad, es una de las características del programa. A ello contribuye también la mayor horizontalidad que se establece entre niños y adultos, rompiendo las tradicionales relaciones de asimetría que han caracterizado a la escuela. En el fondo, se nos dice que una característica del programa es el interés por crear una pluralidad de experiencias donde haya un lugar para el placer.

Los autores precisan, además, otros muchos aspectos, especialmente interesantes para nosotras. Aludiremos muy brevemente a los contenidos que se trabajan. Se abarcan, por ejemplo, diversos canales de comunicación: la gráfica, la radio o el video y también una gran diversidad de textos y géneros (la historieta, la reseña literaria, el texto publicitario, argumentativo y otros muchos), pero siempre tratando de favorecer desde ellos un acercamiento a la realidad social. Todo esto significa acercarse a la información en cuanto un constructo social, haciendo explícitas las estrategias que se usan en los medios para presentar y tratar la información, por ejemplo:

"La búsqueda de indicadores deícticos que permitan descubrir las intenciones del autor, el análisis de la disposición de las noticias en un medio gráfico o televisivo, el contraste producido por los diversos tratamientos ofrecidos por los medios a un mismo acontecimiento, proveen a alumnos y docentes de herramientas conceptuales para constituirse como sujetos críticos frente a las estrategias comunicacionales de los medios" (Nul y Rubinovich, 1998, p. 39)

A modo de breve conclusión de este apartado queremos insistir en la necesidad de que la escuela contribuya a crear y recorrer caminos, muchos de ellos todavía no explorados, que aproximan a los niños y niñas a los medios de comunicación de masas. Es preciso que adquieran estrategias de alfabetización relacionadas con lenguajes y códigos presentes en su vida cotidiana. Además, en contra de lo que a veces puede pensarse, necesitan también un proceso de enseñanza y aprendizaje para que sea posible ejercer un control activo sobre ellos. Creemos que todo esto será un paso importante para favorecer el desarrollo de la actividad humana de forma creativa, permitiendo interpretaciones cada vez más ricas y complejas del entorno.

Los géneros discursivos en el contexto de la escuela

Acabamos de revisar cómo diversos trabajos exploran la introducción de la televisión en el aula con un objetivo fundamental: favorecer en los niños y niñas determinados procesos de pensamiento que los conviertan en personas que se aproximen críticamente a estos contenidos. Avanzando de nuevo en esta línea, Álvarez (1997) nos permite aproximarnos a los planteamientos socioculturales desde los que introducir la televisión en la vida cotidiana de los niños. Creemos que sus análisis van a servirnos de punto de partida para justificar por qué nos interesa acercar a los niños a formas de pensamiento narrativo, algo a lo que ya hemos aludido brevemente en un apartado anterior. En opinión de esta autora, los efectos de la televisión pueden observarse en dos dimensiones. La primera tiene que ver con la alteración de los sistemas de actividad, es decir, los escenarios en los que se desarrolla la vida infantil. Podemos pensar, por ejemplo, en las horas que niños y niñas pasan ahora ante las pantallas de TV o ante los videojuegos, algo que hace unos pocos años, sobre todo en este último caso resultaría impensable. Pero los cambios que más nos interesa señalar son los que se producen en la comprensión infantil, es decir, en los procesos de conocimiento. Se refiere a ellas como alteraciones en el sistema cognitivo y plantean algunos desafíos a los que no conviene cerrar los ojos. Estas serían sus características:

- ✓ *Pensamiento mosaico*: caracteriza presentaciones atomizadas en las culturas mediáticas. Sus análisis de los contenidos mediáticos españoles les muestra que existe una presentación descriptiva y no argumentativa, que da poca ocasión a una reelaboración en profundidad por parte de la audiencia (Álvarez y Del-Río, 1992).
- ✓ *Pensamiento asociativo*: es decir, basado en el mero reconocimiento episódico de unidades breves. Se relacionaría con la memoria asociativa propia de estadios prelectores y no con una memoria secuencial y proposicional, más ligada a la alfabetización.
- ✓ *Pensamiento horizontal-relativista*: se trataría de interpretaciones de la realidad ajenas sistemas jerárquicos de conceptos, que están en la base de la construcción del conocimiento científico (Vygotsky, 1934/87) y que han desempeñado un papel decisivo en la tradición occidental. Desde

esta perspectiva se ha interpretado que los contenidos mediáticos llevan consigo una organización episódica de baja jerarquización y con ausencia de macro-esquemas integradores.

Asumiendo estas aportaciones, creemos que la escuela puede contribuir a generar planteamientos que ayuden a los niños a reconstruir los contenidos mediáticos superando enfoques asociacionistas como el expuesto por Amelia Álvarez. De ello nos ocuparemos en las páginas que siguen.

Debemos advertir, en primer lugar, que han sido los trabajos de Bajtin los que nos han abierto un nuevo campo de reflexión. Existen dos grandes núcleos desde los que es posible considerar nuestras prácticas en el taller. El primero se refiere a las ideas de este autor sobre los géneros lingüísticos, desde esas reflexiones hemos comprendido, primero, que el discurso es inseparable del contexto en el que se genera y, segundo, que si algo tiene interés para comprenderlo es la idea de unidad desde la que debe entenderse el enunciado textual frente a una suma de palabras u oraciones. Desde este marco, en segundo lugar, nos fijamos en las aportaciones de Bajtin a lo que él llama la estética de la creación literaria. Desde allí entiende el discurso textual como un proceso dialógico, en el que el autor de un texto literario dialoga con sus héroes que no son otros que los personajes del relato. Desde aquí nos hemos acercado a la construcción de narrativas en el aula.

Los géneros discursivos en la obra de Bajtin

Nos acercaremos ahora a este concepto que nos permite entender, por una parte, como la actividad discursiva está situada y, por otra, la necesidad de acercarse a los textos como un todo en relación con las intenciones de los participantes. Bajtin (1982/1988) señala que las diversas esferas de la actividad humana están relacionadas con el uso de la lengua. Existe una enorme heterogeneidad de géneros discursivos y ello porque las posibilidades de dicha actividad son inagotables y en cada esfera de la acción existe todo un repertorio de formas expresivas y comunicativas que se diferencian y crecen a medida que se desarrolla la esfera misma. Existen algunos rasgos de estos géneros que conviene tener en cuenta:

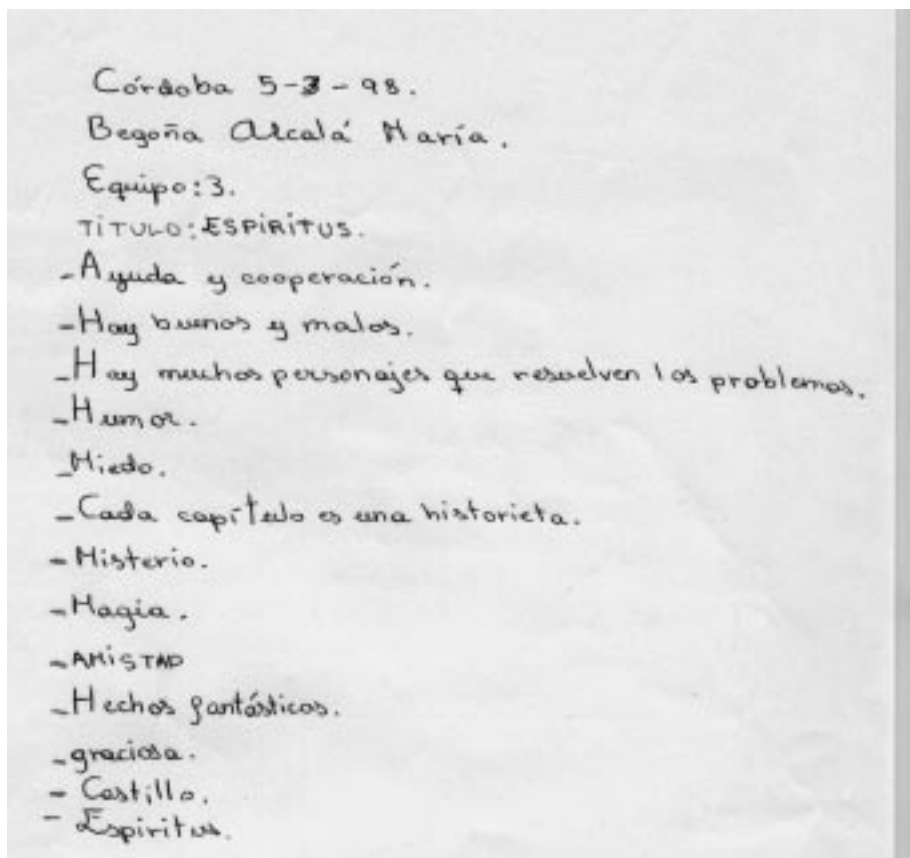
- ✓ Los géneros discursivos, en principio, pueden ser de dos tipos: primarios (simples), que se constituyen en la comunicación discursiva inmediata, y secundarios (complejos) que aparecen en condiciones de comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada, habitualmente escrita. Además, esos géneros se concretan en forma de enunciados concretos y singulares que pertenecen a los participantes y reflejan tanto las condiciones específicas como el objeto de cada una de las esferas oral y escrita.
- ✓ Los tres momentos, a saber, el contenido temático, el estilo y la composición, están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de la comunicación.
- ✓ Hay que insistir, además, en que todo enunciado, en cualquier forma de la comunicación discursiva, es individual y por lo tanto puede reflejar la individualidad del hablante o del escritor, es decir, poseer un estilo individual. Pero no todos los géneros son igualmente susceptibles a semejante reflejo de la individualidad del hablante. Los más productivos en este sentido son los géneros literarios. Las condiciones menos favorables para el reflejo de la individualidad en el lenguaje existen en aquellos discursos que requieren formas estandarizadas.
- ✓ El vínculo orgánico e indisoluble entre el estilo y el género se revela claramente en el problema de los estilos lingüísticos que no son sino estilos genéricos de distintas formas de la actividad humana. Una función determinada y unas condiciones específicas para cada esfera de la comunicación discursiva generan determinados géneros.

Lo que, por otra parte, nos interesa destacar ahora son las diferencias que establece Bajtin entre los enunciados textuales, asociados a la idea de género, considerados como unidades reales de la comunicación discursiva, y las unidades de la lengua que son la palabra y la oración.

No es fácil tratar de aplicar directamente las ideas de Bajtin en el aula, pero arriesgándonos a ello, aun siendo conscientes de la excesiva simplificación, fijémonos por ejemplo en la estrategia seguida por la profesora para que niños

y niñas compusieran en clase su propia serie de dibujos animados. En la figura 7.5 aparecen algunas de las características que Begoña quería incluir en ella.

Figura 7-5. Planificar una serie de dibujos animados



Los enunciados: algo más que una suma de palabras

De acuerdo con Bajtin, la única unidad discursiva es el enunciado, ya que la comunicación discursiva puede existir sólo en ellos. No se trata de una unidad convencional sino real, delimitada con precisión por el cambio de sujetos discursivos y que termina en el hecho de ceder la palabra a otro. El diálogo es una forma de la comunicación discursiva debido a su sencillez y claridad. Las relaciones específicas que se entablan entre las formas de un diálogo son apenas subespecies de tipos de reacciones que surgen entre enunciados enteros en el proceso de la comunicación discursiva. Los límites de una oración como unidad de la lengua jamás se determinan por el cambio de los sujetos discursivos. La gente habla por medio de enunciados, no por medio de oraciones y palabras, si bien aquellos se construyen con conjuntos de éstas.

"La oración es una idea relativamente concluida que se relaciona de una manera inmediata con otras ideas de un mismo hablante dentro de la totalidad de su enunciado; al concluir una oración el hablante hace una pausa para pasar luego a otra idea suya que continúe, complete, fundamente a la primera. El contexto de una oración viene a ser el contexto del discurso de un mismo sujeto hablante; la oración no se relaciona inmediatamente y por sí misma con el contexto de la realidad extraverbal (situación, ambiente, prehistoria) y con los enunciados de otros ambientes, sino que se vincula a ellos a través de todo el contexto verbal que la rodea, es decir, a través del enunciado en su totalidad" (Bajtin, 1986, pp. 262-263).

En suma, la oración, como unidad de la lengua tiene una naturaleza gramatical y límites gramaticales, frente a ellas los enunciados están enmarcados por el cambio de sujetos que los construyen, un rasgo de gran interés es su "conclusividad", su carácter cerrado y que se revela en la posibilidad de ser contestado, por ello es insuficiente el que sea comprensible lingüísticamente. Todo ello se determina en tres momentos: 1) la capacidad de agotar el sentido del objeto del enunciado; ello puede ser casi completo en algunas esferas cotidianas, por ejemplo en las preguntas de carácter fáctico; 2) la voluntad discursiva del hablante se realiza, ante todo, en la elección de un género discursivo determinado; 3) el enunciado posee formas típicas, genéricas y estructurales de conclusión.

La tabla 7-1 incluye, de forma sintética, los rasgos que pueden atribuirse a los enunciados y las oraciones

Tabla 7-1. Enunciados y oraciones a partir de M. M. Bajtin

La oración

En tanto que unidad de la lengua carece de capacidad para determinar directa y activamente la posición responsiva del hablante.

La oración, igual que la palabra, es una unidad significativa de la lengua.

Adquiere sentido únicamente dentro de un contexto.

La oración que es afirmativa por su forma llega a ser una afirmación real sólo en el contexto de un enunciado determinado.

Cualquier comunicado va siempre dirigido a alguien, sin embargo, la oración lo mismo que la palabra no tiene autor.

El Enunciado

Es un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva, viene a ser una postura activa del hablante dentro de una u otra esfera de objetos y sentidos.

Lleva consigo una actitud subjetiva y evaluadora desde el punto de vista emocional del hablante con respecto al contenido semántico de su propio enunciado. La entonación expresiva es un rasgo constitutivo del enunciado.

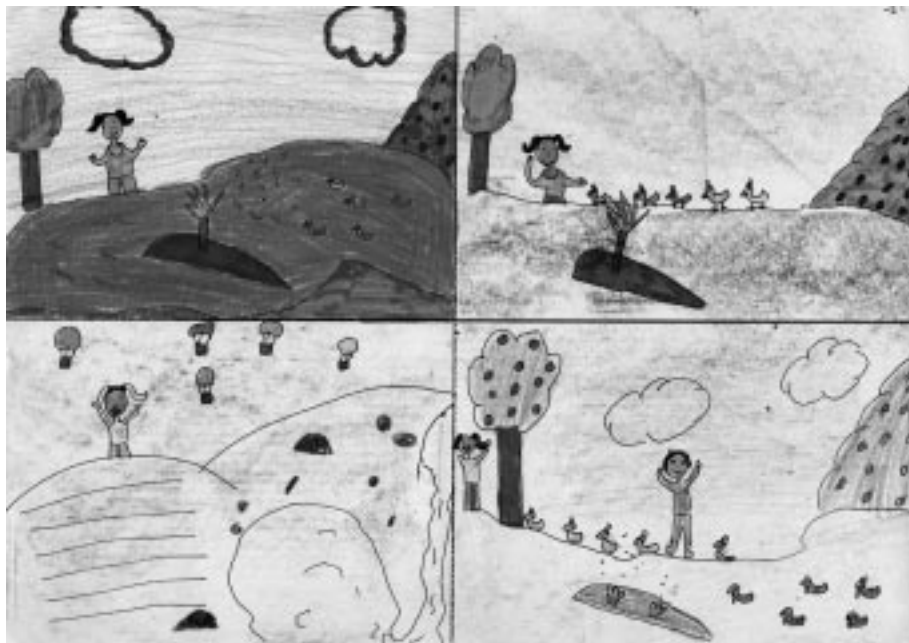
La experiencia discursiva individual de cada persona se forma y se desarrolla en una constante interacción con los enunciados individuales ajenos.

Están orientados hacia alguien que puede ser también quien lo emite.

Seguramente quien nos haya seguido hasta aquí se estará preguntando cuáles son las implicaciones de todo esto en un contexto educativo en el que se busca que los niños sean personas críticas ante la televisión. Para comprenderlo debemos tener en cuenta que buscábamos aproximar a los niños y las niñas a los contenidos de la televisión a través de la escritura y la noción de género estuvo presente en nuestro trabajo desde una triple perspectiva.

- ✓ En primer lugar, cuando los niños y la maestra discutían y dialogaban en el aula, el género discursivo se generaba sin duda asociado a la situación escolar.
- ✓ En segundo lugar existía otro género, en este caso muy distinto, en los mensajes televisivos que los niños debían interpretar. Resultaba difícil para ellos comprender que quien los emitía tenía también una determinada intención. Ello explica, en alguna medida, las conversaciones que tienen lugar cuando en clase se discuten, por ejemplo, los temas relacionados con la publicidad.
- ✓ Otro tipo de género textual eran los textos escritos de los niños, elaborados para publicar en el periódico. En este caso las personas adultas fuimos poco a poco comprendiendo que los géneros tenían poco que ver con lo que suele entenderse por formato textual.

Figura 7-6. Heidi: una reconstrucción infantil de la serie



En suma, sólo desde esta noción de género comprendimos que existen tantos géneros como situaciones. Veremos ahora como fue la noción de narrativa de Bajtin la que de nuevo ayudó a comprender las narrativas de los niños y niñas y cómo se situaban ante sus héroes de la televisión.

La alfabetización y la televisión

Hemos dicho repetidamente que uno de los objetivos prioritarios del taller fue acercarnos a los procesos de alfabetización relacionados con el discurso audiovisual. Pero será conveniente precisar de forma muy breve qué entendemos en este contexto por alfabetización. Un excelente trabajo de Gee (1991) nos aproxima a ello. Para este autor los procesos de alfabetización están estrechamente unidos al concepto de discurso al que se considera como una aso-

ciación socialmente aceptada entre formas de utilizar el lenguaje, de pensar y actuar que pueden ser utilizadas para identificarse a uno mismo como miembro de un grupo social significativo o una "red social".

Lo que ahora nos interesa destacar es la relación que establece Paul Gee con los procesos de alfabetización. Se relaciona con el control que las personas pueden ejercer sobre los discursos que utilizan. En este contexto introduce una interesante distinción entre adquisición y aprendizaje.

"*La adquisición* es un proceso de adquirir algo de forma subconsciente por exposición a modelos de ensayo y error sin un proceso formal de enseñanza. Ocurre en contextos naturales que son significativos y funcionales en el sentido de que quien lo adquiere sabe que necesita adquirir algo con el fin de desempeñar una función y de hecho quiere realizarla. Este es el modo por el que muchas personas controlan su primer lenguaje"

"*El aprendizaje* es un proceso que envuelve un conocimiento consciente obtenido a través de la enseñanza, aunque no de alguien oficialmente designado como maestro. Esa enseñanza implica explicación y análisis, esto es, romper lo que se ha aprendido en sus partes analíticas. Inherentemente envuelve lograr, junto con el modo en que se ha enseñado, cierto grado de meta-conocimiento sobre el tema" (Gee, 1991, p. 5)

Es aquí donde se sitúa el proceso de alfabetización al que define en relación con dos tipos de discurso. Los *discursos primarios* relacionados con la lengua oral que se desarrolla en los primeros procesos de aproximación a la cultura. Además, existen los *discursos secundarios* que implican la participación en comunidades sociales más allá de la familia, por ejemplo, la escuela, los lugares de trabajo o la iglesia. En este caso el discurso se desarrolla en relación con las prácticas que se llevan a cabo en esos escenarios y se extiende así el uso del lenguaje primario. Las habilidades relacionadas con la alfabetización se unen a este discurso secundario y éstas se definen como *una capacidad de controlar los usos secundarios del lenguaje*. Existe una *alfabetización dominante*, unida a discursos de este tipo, y existe otra que se asocia a un uso "*poderoso*" de discurso que implica un meta-discurso desde el que puede criticarse cualquier otro. Es esta capacidad meta-discursiva la que se adquiere a través de un proceso de aprendizaje.

Es importante señalar, en cualquier caso, que muchos discursos e, incluso determinadas formas de alfabetización, llegan a dominarse través de un proceso de "adquisición", ello supone la exposición al discurso en entornos significa-

tivos y funcionales. Por ejemplo, muchas niñas y niños de la clase media, que están expuestos a un entorno letrado, son alfabetizados en sus familias y la escuela les da oportunidades de practicar aquello que han adquirido; a ellos, el hecho de aprender, les situará en un nivel metacognitivo y les dará la posibilidad de criticar otros discursos. Sin embargo, los niños que carecen de esas oportunidades en sus casas, aprovecharán menos las que les ofrece la escuela.

De aquí se derivan algunas implicaciones educativas (Gee, 1991):

1. Es importante aportar oportunidades a los niños que no han sido expuestos a demasiadas rutinas relacionadas con la alfabetización, para eso es necesario crear escenarios que supongan experiencias enriquecedoras del lenguaje.
2. La enseñanza y el aprendizaje han de estar relacionados con la adquisición de un nivel meta-cognitivo que permita criticar cualquier nivel de discurso.

Estas ideas de Paul Gee resultan de enorme interés cuando nos proponemos alfabetizar a los niños en el discurso de la televisión. No es nuevo decir que ellos y ellas están expuestos continuamente a los medios, si bien no siempre se acercan a ellos de una forma crítica. Entendemos que la escuela debe contribuir a facilitar en los niños esas experiencias meta-discursivas ante el discurso televisivo. Pensamos, incluso, que será más fácil que todos accedan a ellas prescindiendo del modo en que han estado expuestos en sus familias a otras formas de discurso.

Figura 7-7. Gogu y Calimero: protagonistas de las series



Analizar los dibujos animados en el aula

Analizar un programa de televisión no es algo fácil, y mucho menos para las personas adultas que no han sido educadas en este medio y que, seguramente, tampoco pasan las mismas horas que los niños ante él. Hemos de reconocer que cuando, por primera vez, nos acercamos a este análisis tanto los niños y las niñas como las personas adultas estábamos perdidos. Las aportaciones de Casetti y Chio (1990/1991), cuando nos detallan como puede llevarse a cabo el análisis de una película, fueron de gran ayuda y no podemos dejar de aludir a ellas, aun reconociendo las profundas diferencias que existen entre el cine y la televisión. Es llamativo que cuando estos autores se refieren al análisis del film, parecen estar prolongando las ideas de Paul Gee. Para todos ellos ser consciente y controlar algo implica, de una forma u otra, una capacidad de análisis. En cualquier caso, el proceso de análisis no puede olvidarse de la totalidad analizada y disolver sus elementos. El proceso de acercarse al texto es, en este sentido, dialéctico, porque las partes y el todo se interpenetran.

Para entender qué significa la totalidad del texto que vamos a analizar acudimos de nuevo a Bajtin.

"(...) en una obra artística, en la base de la relación del autor a las manifestaciones aisladas de su personaje está una reacción única con la totalidad del personaje, y todas las manifestaciones separadas tienen tanta importancia para la caracterización del todo como su conjunto. Tal reacción frente a la totalidad del hombre protagonista es específicamente estética, porque recoge todas las definiciones y valoraciones cognoscitivas y éticas y las constituye en una totalidad única, tanto concreta y especulativa como totalidad de sentido. Esa reacción total frente al héroe literario tiene un carácter fundamentalmente productivo y constructivo." (Bajtin, 1982/1988, p. 14)

Es decir, cuando el artista o el espectador comienzan a hablar de la obra creada, desde fuera y como anexo a ella, se suele sustituir la actitud creadora real por un proceso de análisis. Cuando el autor creaba vivía al héroe y ponía en su imagen toda su actitud creativa. Pero cuando se comienza a hablar de ellos ya creados, se manifiesta una actitud presente y se transmite la impresión que producen como imágenes artísticas. Además, se expresa una actitud hacia ellos, en cuanto personajes reales, desde el punto de vista social, moral, etc.

Pero ¿cómo analizar la película en el aula? Lo primero que es necesario hacer es tomar una cierta distancia frente a ella, es decir, alejarse de pantalla donde la fugacidad que caracteriza a lo que allí aparece haría difícil dominarlo. Volver a ver es ya una cierta forma de distanciamiento y este era el primer paso que seguíamos en la clase. Pero ese alejamiento puede llevar consigo una disminución de la fascinación que de otra manera ejercen las imágenes y los sonidos de la pantalla. Las películas más que verse se viven, nos dice ese autor. Para analizar una película hay que sustraerse a la fascinación que ejerce.

El análisis, nos dicen Casetti y Chio (1990/1991), consiste en un conjunto de operaciones que implican descomponer y recomponer para identificar los mejores componentes, la arquitectura, los movimientos, etc., en una palabra, los principios de construcción y funcionamiento. Analizar supone poner en práctica diversos procesos. El autor se refiere primero a *reconocer y comprender*. Reconocer significa identificar todo cuanto aparece en la pantalla, se trata de una acción puntual desarrollada sobre elementos simples. Por ejemplo, los niños pueden reconocer los personajes uno a uno o la manera en que se presentan a través de las imágenes, esto era algo que tuvo enorme importancia, por ejemplo, al discutir la serie "pesadillas". La comprensión, sin embargo, inserta todo eso en una totalidad y permite captar el texto en su conjunto. Estos dos procesos se relacionan con otros dos, *describir e interpretar*". Estos últimos se observan también en el aula cuando la profesora, al aproximarse a la serie "Sister, sister", propone una reconstrucción relativamente objetiva de lo que ocurre en ella; además, vimos ya cómo cuando los niños y niñas la interpretan se produce todo un proceso de educación en valores. Esta última es una labor subjetiva en la que el espectador se sitúa en un primer plano, exhibiendo su relación con el objeto. Así se describen, en síntesis, todos estos momentos:

"(...) hemos empezado a ver cómo a lo largo del recorrido se activa una "lectura" que se basa en un reconocimiento sistemático de los elementos en juego, en una comprensión de la manera en que se comprende, y en una descripción puntual de los diversos componentes o en una interpretación personal de los datos" (Casetti y Chio, 1990/1991, p. 25)

Desde este marco en el que se aporta una primera definición del análisis, se señalan tres pasos a seguir:

1. *¿Hacia donde dirigirse? ¿qué investigar?* Por ejemplo, ¿vamos a analizar una película, un grupo de ellas? El analista tiene ya unas ideas previas de aquello que le interesa y, de hecho, es aquí donde comienza la indagación. En nuestro caso el análisis estaba marcado por una meta previa: *hablar a otros niños y niñas sobre la televisión, pero lo haríamos a través del periódico local*. En este caso el hecho de que se mezclaran diversos códigos, así como nuestra falta de conocimientos especializados ante el medio audiovisual, condicionó realmente nuestro punto de partida, ello explica las diversas fases didácticas ya señaladas: a) crear la idea de audiencia en los niños, b) comentar los programas para generar los contenidos de nuestros textos, c) preparar la edición.
2. *¿Cómo analizarlo?* Nos encontramos ante el problema de elegir un método para llevar a cabo nuestro análisis. Las direcciones posibles son muchas. Por ejemplo, podemos tomar los instrumentos de la semiótica, considerando la película como un texto, "un conjunto ordenado de signos dedicado a construir otro mundo, y a establecer una interactuación entre destinador y destinatario. "Se pueden utilizar los instrumentos de la sociología y considerar el discurso televisivo como una parte del mundo en que nos desenvolvemos. También podemos acercarnos a él con los instrumentos que aporta un análisis histórico, etc. En nuestro caso, la aproximación se llevó a cabo desde perspectivas muy distintas, casi siempre relacionadas con las metas de la maestra. Por ejemplo, la serie de "Sister, sister" nos condujo a la educación moral, la discusión sobre los anuncios permitió a la profesora acercar a los niños a los contenidos mirándolos como consumidores críticos y así sucesivamente.
3. *¿Cómo sacar a la luz los aspectos más específicos de la indagación?* En este caso se trata de hacer explícitos los componentes, los elementos específicos del texto; por ejemplo, los recursos lingüísticos, el tipo de mundo que se representa en la pantalla, la dimensión narrativa o las estrategias de comunicación, etc. En nuestro caso privilegiamos la construcción de narrativas frente a otros aspectos, quizás porque era el mundo que mejor conocíamos las personas adultas. Es de este tema del que vamos a ocuparnos a continuación.

Ver los dibujos animados para escribir

Exploraremos ahora cómo la profesora va a introducir a los niños en una situación de análisis. Podemos recordar lo que expusimos en un capítulo anterior acerca del modo en que se llevo a cabo la sesión dedicada a los dibujos animados. Fue la última de las dedicadas a comentar los contenidos, previamente se habían discutido las series "Pesadillas", elegida por los niños, y "Sister, sister", a propuesta de las niñas. Después se comentaron los anuncios. Finalmente, ante los dibujos animados creímos conveniente que fueran comparando dos series muy distintas, "Calimero", una serie suave en la que los personajes, a juicio de los niños, representaban "la bondad" y otra que, de acuerdo con sus opiniones, era mucho más violenta. Los niños veían habitualmente los dibujos en su casa. A partir de lo que recordaban se discutieron las series y se hizo un esquema en la pizarra. Los niños y niñas habían ido tomando notas en su cuaderno.

En el diálogo que transcribimos, la profesora invita a contrastar lo que habían escrito con lo que realmente aparece en la serie. Es una estrategia que les obliga a tomar distancia frente a la pantalla y que, al relacionarse con la lengua escrita, permiten un mayor control del discurso, ya que suponen una mayor conciencia de los elementos implicados en él. Pero veamos como transcurre la sesión mientras los niños y niñas ven la película. Es llamativo que los turnos de intervención de la profesora son mucho más largos de lo habitual y encierran múltiples mensajes, quizás porque la tarea tiene mayor dificultad para los estudiantes.

La sesión comienza prácticamente cuando la profesora da las instrucciones y se refiere al esquema del día anterior. Es interesante comprobar como trata de que los niños establezcan relaciones entre el mundo abstracto de su esquema y el modo en que las características atribuidas a cada serie se concretan en ellas (Turno 16).

16. Maestra: Bueno (...) ¡mirad! ¡atentos David! ¡David! ¡cierra el cuadernillo! que vamos a empezar ¡mirad! hoy vamos a ver dos capitulos de la serie de dibujos animados que estuvimos el otro día analizando un poquillo, ya sabemos un poquito de las características de las dos series pero ahora las vamos a ver con un capítulo concreto, y vamos a ver si de ver-

dad nosotros habíamos pensado bien las características de una serie y las de otra (...) entonces hay que estar muy atentos ¿eh? ¿conveniría que sacaran su lista y la tuvieran delante?

17. Amalia: Bueno

18. Maestra: Bueno pues vais a sacarla y la vais a poner ahí delante (los niños y niñas empiezan a sacar sus papeles), sacar la lista donde pusimos las características de las dos series

Estas tres intervenciones son un buen ejemplo de lo que va a ocurrir. La profesora recuerda el esquema y los niños apenas se limitan a asentir o a plantear alguna cuestión relacionada con el material que van a utilizar, pero sin aludir directamente a los textos, a la película o al esquema. Es la profesora quién mencionará continuamente estos temas invitando a los niños a seguir escribiendo, incluso a la vez que ven de nuevo las películas. Ellos están, más interesados en saber en qué parte de su hoja deben escribir.

26. Maestra: Y si tenéis que anotar algo en esta lista mientras veis la serie podéis anotar porque luego ¡un momento! cuando acabemos de ver (...) ¡Begoña! ¿lo encuentras rápido?

27. Begoña: Si

28. Niño: Pero en esta misma se apunta

29. Maestra: Ahí mismo puedes apuntar lo que tu quieras... por detrás, por detrás del folio, mejor por detrás, pero escuchar una cosa, cuando acabemos (...)

30. María: De la fotocopia que tu nos distes ¿no?

La profesora va dando instrucciones a la vez que avanza la sesión. Indica que habrán de comparar dos series, algo distinto de lo que había hecho hasta el momento (turno 31) cuando opinaban sobre ellas (turno 33).

31. Maestra: A ver ¡María! ¡atended! ¡Pamela! cuando acabemos de ver la serie vamos a hacer un texto escrito, lo mismo que hicimos de la serie de "sister sister", vamos a hacer un comentario escrito de esta serie...

32. Niño: ¿De cuál?
33. Maestra: De las que vamos a ver (...) ¡prestar mucha atención! de las dos, vamos a compararlas pero ya por escrito no con frases sueltas, sino que vamos a hacer un texto hablando de una serie y luego de la otra ¡A ver! Bueno pues, prestad atención que lo pongo ¡ya! ¿lo tenéis todos?
34. Pamela: Señorita yo no vine

Ya hemos señalado que, incluso cuando están viendo la televisión, la profesora anima a los niños a escribir. Es otra estrategia para obligarlos a tomar distancia de aquello que ofrece la pantalla. Cualquier cosa que pueda ser interesante habrá de ser objeto de atención (Turno 23). En este caso lo que transcribimos a continuación ha sido codificado en otro documento, de ahí que su numeración no sea consecutiva con la anterior. Por ejemplo, cuando uno de los niños (turno 24) indica que realmente él no encuentra nada nuevo, una niña responde interpretando la conducta de su compañero como la de alguien no demasiado interesado (turno 26). Para la maestra incluso este aspecto debería ser objeto de interés (turno turno 27)

20. David B.: Señorita pon la tele de nuevo
21. Maestra: Si alguien tiene que anotar algo en el papel (enciende la luz) ¡Jesús! ¡David! si alguien tiene que anotar algo en el papel, tomar nota de algunos detalles así en frases cortitas, chiquititas para luego poder ir, a ver... ¿no has encontrado alguna cosa que no la tengas puesta aquí?
22. Javi: Si
23. Maestra: Pues ve anotandola... ¡David! ¿no anotas nada? ¿no tienes nada nada? ¿no has observado nada? ¿no quieres recordado nada? es sólo para luego acordarte
24. David B.: (Se pone a escribir) es que señorita todas las cualidades son las mismas
25. Maestra: Da igual (...) si no te estoy diciendo que no las tengas... ¡Alex! ¿no tienes nada que escribir? ¿no tienes que anotar nada? ¿tú crees

que te vas a acordar media hora después? ¡Ah! que ya lo has puesto (se acerca a Javi) ¿ni siquiera has empezado a poner nada? Javier estas un poco distraido

26. María: Es él que estaba deseando que se terminara seño

27. Maestra: Eal pués ve tomando nota de la experiencia, de lo que has sentido viendo la serie, si tu estabas deseando que se terminara ¿por qué? ¿te ha parecido pesada? pues anótalo que no se te olvide, si sólo vamos a comentarlo, a hablar de ello

28. Niño: Señorita y si no te gusta nada, nada, nada

29. Niño: Pues pon porque no te gusta

En suma, pensamos que esta conversación es un excelente ejemplo de cómo distintos discursos están presentes en la clase y de cómo es posible acercarse a ellos de una forma crítica. La profesora lleva a cabo procesos de análisis que suponen un aprendizaje meta-discursivo. Veremos ahora como "escribir" se convierte en una nueva estrategia del mismo tipo y que se utiliza para enseñar a los niños a dominar dichos procesos, asociados a una alfabetización que permite un uso "poderoso" del discurso.

Componer un texto sobre lo visionado en clase

Nos fijaremos ahora en cómo los niños van a componer el texto para el periódico bajo la guía de la profesora. Merece la pena detenerse un momento en la forma en que se dan las instrucciones. Lo que resulta especialmente interesante para nosotras es cómo los niños y niñas han sido capaces de comprenderlas y aplicarlas. Para ello basta mirar el texto de una de las niñas que se incluye en la figura 7-8.

Figura 7-8. Escribir para comparar los dibujos animados

Dibujos animados.

¿Te gusta Dragon Ball Z? Amino.

¿Y Calimero? Te voy a explicar todo. Verás. Amino me gusta Dragon Ball Z porque es muy violento.

En Calimero salen muchos animales y sobre todo salen pollitas. El personaje que más me gusta es Priscilla. Hay mucha amistad. En los otros hay sobre todo monstruos.

Beyoncé

40. Maestra: Bueno, atentos, ya habéis puesto todos "Dibujos Animados" ¿verdad?, pues escuchadme bien, Jesús, David (...) venga Alex (...) David (...) te estamos esperando (...)

Bueno, ahora vamos a hacer por escrito lo mismo (...) Jose (...) miradme bien, lo mismo que hicimos ¿recordáis el comentario que hicimos por ejemplo de "Sister, Sister" y lo de Pesadillas... Jose, lo recordáis o no? Bueno, habíamos escrito sobre la serie Pesadillas y sobre la serie "Sister, Sister" Jose, hoy vamos a hacer lo mismo pero de las dos series que (...), vamos a hacer un sólo texto escrito, ¿me oyes, Jose?, un sólo texto escrito hablando de los dibujos animados,

Podemos empezar hablando como queramos, con una pregunta como hicisteis con las otras, hablando de los dibujos animados en general... y luego vamos a comentar estos dos capítulos que hemos visto hoy, estos dos de hoy, el de Goku y el de Calimero, lo tenemos mucho más fácil porque ya tenéis una muestra de las diferencias de uno y otro,

Hasta el momento la profesora se ha limitado a enunciar la tarea, creemos que con la intención de motivar a los niños y centrarlos en ella. Inmediatamente será ella misma quien realice la planificación del texto, algo que se concreta en las múltiples sugerencias que va verbalizando. Se comenzará con una pregunta, que dará pie para ir estableciendo el contraste entre ambas series. Si nos fijamos ahora en el texto de la niña observamos que había comprendido la instrucción perfectamente, ella formula así su pregunta: "*¿Habéis oído hablar de Calimero o Goku? Son dos serie de dibujos animados*". Pero veamos como siguen las instrucciones. La profesora indicará que puede hablarse primero de una serie y luego de la otra:

Lo que queremos aquí es hablar de una serie de dibujos animados (...) vamos a hacerlo comparando las dos series, vamos a explicar una serie, cómo es, (...), en qué se diferencian, en qué se parecen, lo que nos gusta de una, lo que nos gusta de otra, lo que no nos gusta de una, lo que no nos gusta de otra (...)

La niña lo indica con claridad: "*Calimero es de amistad, salen animales y siempre gana Calimero*". Se hablará también de los personajes, tal como ha planificado la maestra. De nuevo, volviendo al texto, vemos el importante papel que estos desempeñan. Por ejemplo, se dice que "*En Calimero son seis niños y animales que quieren averiguar lo que le pasa a un amigo suyo que nunca se ponía a jugar con ellos*".

Y vamos a hacer también de los personajes, de una serie y de otra, y luego también quiero que cada niño escoja uno de los personajes, el que más le haya gustado, lo mismo puede ser de una serie que de otra, el que más te haya gustado de cualquiera de las dos series que hemos visto

Al final, cada niño, según indica la maestra, justifica con cuál se identifica. En nuestro texto se cita a Priscila "*porque es guapa, graciosa y atrevida a todo*".

Y dirás tú cuál, qué personaje te gustaría ser a ti y por qué, y también qué personaje no te gustaría ser y por qué, ¿entendido?

Quedan todavía algunas instrucciones que en este caso tienen relación con el hecho de recordar la audiencia a la que van a dirigirse los textos. Sólo en este momento existe una pregunta hacia los niños, planteada de forma típicamente escolar porque la maestra ya conoce la respuesta y se trata de fijar la atención en algo importante: escribirán para el periódico y sólo de esa forma la tarea será realmente significativa.

41. Maestra: (...) Pero escuchad bien, esto sigue siendo... ¿para qué? ¿para qué sigue siendo (...) ¿para qué, María?
42. María: Para el periódico
43. Maestra: Claro, o sea, que volvemos a escribir un texto (...) ¡Rocío! para mandarlo al Cordobilla, para ponerlo en el periódico, para que nuestros amigos, otros niños de otros lugares lo lean lo que nosotros le queremos contar ¿eh? y escuchen lo que nosotros opinamos sobre las series de dibujos animados de la televisión ¿eh?,

Señalaremos, por último, que las últimas instrucciones de la maestra ofrecen toda una síntesis de lo que llevaba explicado hasta ese momento. Veámoslo:

44. Maestra: Vamos a editar qué pensamos de las series de dibujos animados y también vamos a hablarles de dos series concretas, de la de Calimero y la de Goku, o sea, que en general, en principio, vamos a hablar de los dibujos animados que ponen en televisión,
45. Maestra: ¿Está claro?, que vamos a decir lo que nosotros pensamos de esas series, de estas dos series ¿eh?, (...)
46. Maestra: Ya sabéis (...), hablar de lo que opináis de los dibujos animados por la televisión y explicarles en concreto estas dos series, a ver, en qué se parecen, en qué se diferencian, lo que me gusta de uno, lo que me gusta de otra, cómo son los personajes... cada uno que lo ponga como quiera, pero empezamos ya.
47. Maestra: Y también seleccionáis un personaje ¿eh?, de las dos series (...) que más os gustan, así que empezad a hablar de la serie de los dibujos animados, recordad que estáis escribiendo en el Cordobilla ¿eh?, que es un artículo para publicarlo en el Cordobilla y vais a opinar sobre los dibujos que ponen en televisión. Venga, a hablar de las series de dibujos de la tele.

En suma, creemos haber mostrado cómo diferentes tipos de discurso se interpenetran, para lograr así distintas estrategias desde las que favorecer en los niños una aproximación crítica a los contenidos de la televisión.

Niños y niñas construyen sus propias series de televisión

Ya hemos aludido al concepto de narrativa en capítulos anteriores. Conscientes de simplificar en exceso, diremos que la narración supone una concatenación de situaciones, en las que tienen lugar acontecimientos y en las que operan personajes específicos. Según Casetti y Chio (1990/1991) los tres elementos esenciales de una narración son:

1. Sucede algo, es decir, existe un acontecimiento.
2. Le ocurre a alguien, o alguien hace que suceda.
3. El suceso cambia poco a poco la situación, ello se manifiesta en una serie de rupturas respecto al momento precedente.

Pero, además, narrar implica también una cierta posición del autor en su obra, una introducción de la subjetividad. Utilizando los términos de Bajtin diremos que supone un diálogo entre el autor y sus personajes. Realmente no podemos detenernos ahora en un análisis en profundidad del pensamiento narrativo, pero sí que queremos prestar atención al proceso a través del cual los niños y niñas construyen sus propias series, ello puede ser también analizado posteriormente para que se acerquen críticamente al análisis de sus narraciones.

El autor frente a su héroe

Podemos fijarnos un momento en la lectura del cuento de Cristina. Para comprenderlo y, sobre todo, para darnos cuenta de cómo nos aproximamos al mundo de la televisión de una forma crítica, señalaremos que los niños y niñas, en un momento dado y ya al final del taller, decidieron hacer sus propias series. Nos pareció conveniente, debido a que nuestro interés estaba sobre todo centrado en el desarrollo del pensamiento narrativo, el que los niños elaboraran su texto utilizando dos códigos, el lenguaje escrito o el dibujo. Los niños se convirtieron en autores. Las aportaciones de Bajtin resultan especialmente interesantes en este contexto. Aludiremos brevemente a ellas.

Un elemento central de esta teoría es la presencia del "yo" y "el otro" cuando el autor se enfrenta a su obra. El artista, nos dice, encuentra desde "antes" al héroe como algo independiente de su acto puramente artístico, no puede engendrar al héroe a partir de sí mismo, o incluso va más allá: la actitud valorativa hacia uno mismo es absolutamente improductiva. Veamos cómo se refiere al tema del autor, participante en el mundo artístico:

"La lucha de un artista por una imagen definida y estable de su personaje es, mucho, una lucha consigo mismo."

"El artista nada tiene que decir de su proceso creativo: todo él está en el producto creado, y lo único que le queda es señalarnos su obra; y así es - únicamente allí hemos de buscar ese proceso" (Bajtin, 1982/1988, PP. 14 -15)

Es el autor el que confiere la unidad activa e intensa a la totalidad concluida del personaje y de la obra. El autor comprende y concluye la conciencia del personaje por momentos que, por principio, trascienden a la conciencia mis-

ma; de ser inmanentes tales momentos convertirían en falsa la conciencia del personaje. Porque el autor no sólo ve y sabe todo aquello que ve y sabe cada uno de sus personajes por separado y todos ellos juntos, sino que ve y sabe más que ellos, inclusive aquello que es inaccesible para esos personajes. Es en este determinado y estable excedente de la visión y el conocimiento del autor, con respecto a cada uno de sus personajes, donde se encuentran todos los momentos de la conclusión del todo, trátase de la totalidad de los personajes o de la obra en general.

El interés vital (ético y cognoscitivo) del personaje está comprendido por el interés artístico del autor. En este sentido, la objetividad estética se mueve en un sentido diferente con respecto a la objetividad cognoscitiva y ética. La actitud productiva y estética del autor frente a su personaje es una colocación desde fuera, espacial y temporalmente hablando, de los valores y del sentido, la cual permite armar a la totalidad del personaje que internamente está disperso en el mundo determinista del conocimiento, así como en el abierto acontecer del acto ético. Esta colocación desde fuera permite ensamblar al personaje y a su vida, mediante aquellos momentos que le son inaccesibles de por sí, a saber: la plenitud de imagen externa, la apariencia, el fondo sobre el cual se presenta, su actitud hacia el acontecimiento de la muerte y del futuro absoluto, etc. El autor se sitúa junto al personaje al modo que lo haría junto a otra persona; por ejemplo, como compañero de su acontecer vital o incluso como su enemigo, lo crea como a un nuevo hombre.

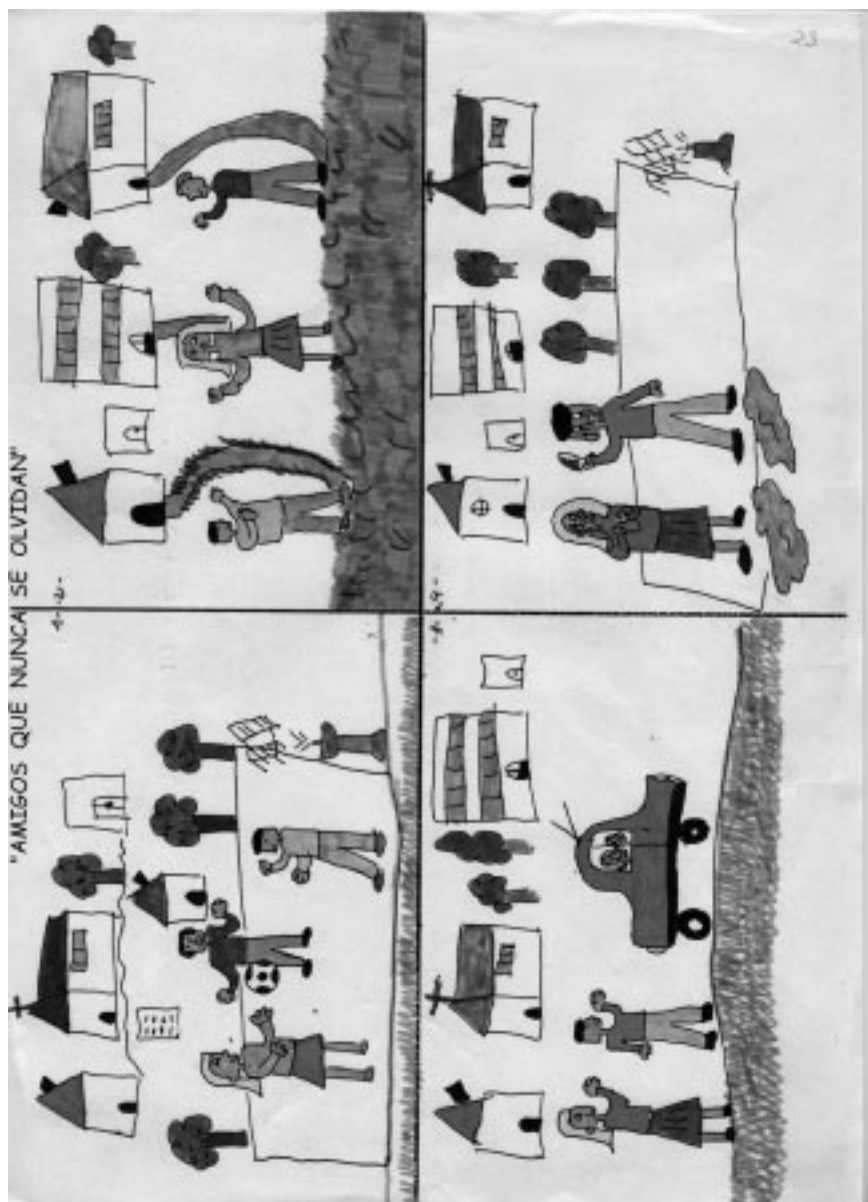
Esta actitud que acabamos de describir, a la que se define como extraposición, se ha de conquistar y a menudo es una lucha mortal, sobre todo cuando el personaje es autobiográfico. A veces resulta difícil situar el propio punto de vista fuera del compañero. La vida del personaje es para el autor algo muy distinto de su propia vida, la vida del personaje se llena de valores en un contexto absolutamente distinto al suyo. Bajtin señala dos casos típicos de desviación de la actitud directa del autor con respecto al personaje y que tienen lugar cuando el personaje es autobiográfico. De acuerdo con esa actitud directa, el autor debe ubicarse fuera de su propia personalidad, vivirse a sí mismo en un plan diferente de aquel en el que realmente vivimos nuestra vida. El autor debe convertirse en otro frente a sí mismo, como persona debe lograr verse con los ojos del otro, algo que en la vida real hacemos a cada paso, vernos con los ojos de otro.

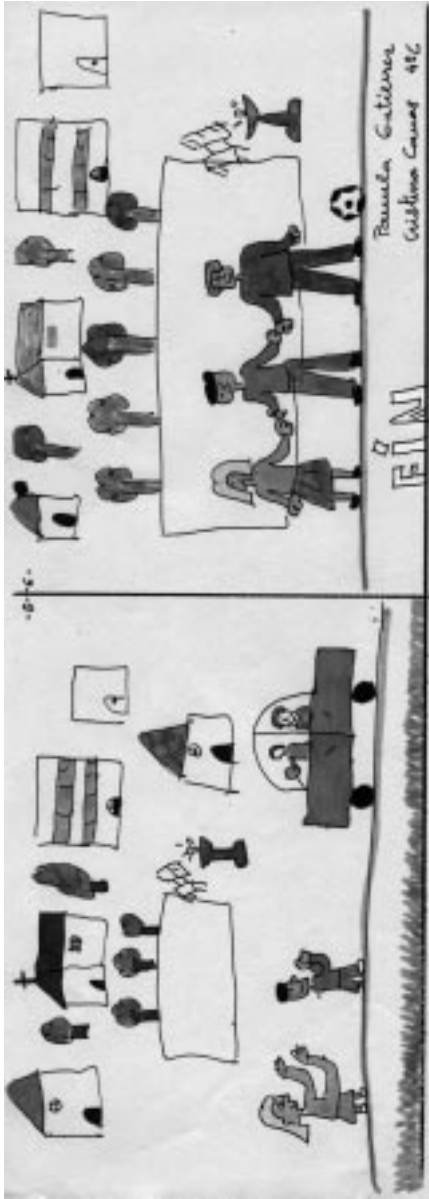
A partir de estas ideas veremos ahora como los niños llegaron a construir su propia serie, no podemos dejar de pensar en Bajtin cuando vemos el modo en que elaboran sus cuentos y los personajes comienzan a parecer en ellos como sus héroes.

Figura 7-9 Los dibujos animados de Cristina

. AMIGOS QUE NUNCA SE OLVIDAN

Era una vez un grupito de tres amigos.
 Estos amigos se llamaban: Ana, Jaime y Pepe.
 Jaime preguntó:
 - ¿Qué hora es?
 Ana que tenía reloj dijo:
 - Son las ocho M.
 Pepe respondió:
 - ¡A las ocho tenía que estar en casa!
 Entonces los tres amigos se fueron a sus casas.
 A la mañana siguiente Pepe dijo:
 - Os tengo que decir una mala noticia.
 Ana dijo:
 - ¿Cuál es?
 Pepe respondió:
 Me tengo que ir a otra ciudad para
 que mis padres busquen trabajo.
 A la vez Ana y Jaime dijeron:
 - ¡No! ¡No te vallas!
 - Pero Jaime se tenía que despedir.
 - ¡Adios amigos! ¡Adios!
 Cuando un poco de tiempo Ana y Jaime
 lo echaban de menos.
 Ellos lloraban:
 ¡Acá! ¡Vuelve amigo!
 Y cuando pasaron unos días Pepe volvió.
 Jaime y Ana le preguntaban:
 ¿Cómo es que vienes?
 Pepe respondió:
 En la ciudad no hay trabajo. Cristina Cagón





Los niños y niñas frente a sus héroes

Cristina, una de las niñas de la clase, elabora su cuento dibujando y escribiendo. Lo titula "*Amigos que nunca se olvidan*". Su narración va surgiendo a través de tres personajes que transforman sus acciones en función de un acontecimiento central: son dos niños y una niña que se tienen que separar. Pensamos que la autora puede muy bien estar transponiendo sus propias vivencias en su personaje, pero realmente no lo sabemos con certeza. Pero lo más sorprendente es que parece ser capaz, en cualquier caso, de situarse frente a su héroe. Ella configura la narración alrededor de las vivencias de los personajes y éstas se sitúan en dos planos: por una parte, la amistad de los niños, que queda reflejada tanto en las escenas del dibujo como en el texto; por otra parte, el cuento plantea un problema social que la niña es capaz de denunciar con amargura, "en la ciudad no hay trabajo".

Nos detendremos en comentar esta aproximación infantil a la construcción de una narrativa, que la niña suponía televisiva. Las viñetas y el texto se incluyen en la figura 7-9.

Lo primero que se observa es la continuidad que existe en el texto dando la impresión al lector que la niña tiene muy clara la secuencia narrativa. Tras plantear el escenario (sent. 1), se suceden una serie de secuencias que se encabalgan unas en otras e incluso es capaz de utilizar recursos retóricos que dan una cierta continuidad al relato, nos referimos al hecho de que es capaz de mezclar el estilo directo e indirecto, haciendo hablar a sus personajes con la propia voz de cada uno de ellos. Además, y leyendo el texto como totalidad, se observa también como la niña usa las referencias al tiempo a lo largo de todo el relato, primero al tiempo cotidiano que organiza la vida infantil: por ejemplo, "Son las ocho horas" (sent. 5) dice Ana ante la pregunta de su compañero, después al tiempo subjetivo: "Cuando un poco de tiempo (pasó) Ana y Jaime lo echaba de menos" (sent. 19).

Pero, además, la perfecta secuencia se estructura alrededor de los episodios que permiten comprender cómo unos acontecimientos se suceden a otros desde las propias metas y sentimientos de los personajes. Veamos las viñetas:

-
- La *primera viñeta* representa a los niños jugando y queremos pensar que podría estar narrada en las 7 primeras sentencias. Las otras veinte están dedicadas a narrar acontecimientos más tristes.
 1. Érase una vez un grupito de tres amigos. Estos amigos se llamaban Ana Jaime y Pepe-
 2. Jaime preguntó:
 3. ¿Qué hora es?
 4. Ana que tenía reloj dijo:
 5. -Son las ocho h.
 6. Pepe respondió
 7. -¡A las ocho tenía que estar en casa!
 8. Entonces los tres amigos fueron a sus casas
 - Los niños se despiden (*viñeta 2*) tras la noticia de su amigo (sent. 10-18)
 9. A la mañana siguiente Pepe dijo:
 10. Os tengo que decir una mala noticia.
 11. Ana dijo
 12. ¿Cuál es?
 13. Pepe respondió:
 14. Me tengo que ir a otra ciudad para que mis padres busquen trabajo
 15. A la vez Ana y Jaime dijeron
 16. ¡No! ¡No te vallas!
 17. Pero Jaime se tenía que despedir:
 18. ¡Adiós amigos!
 - La familia parte hacia la ciudad mientras los compañeros despiden al niño (*viñeta 3*), pero ello no aparece en el texto escrito
 - Los niños lloran ante la ausencia del amigo (*viñeta 4*, sent. 21).

19. Cuando un poco de tiempo (pasó) Ana y Jaime lo echaban de menos.
20. Ellos lloraban
21. ¡Aiii! ¡Vuelve amigo!
- El final del cuento representa a los amigos otra vez juntos (*viñetas 5 y 6*, sent. 22-26), porque "en la ciudad no hay trabajo"
22. Y cuando pasaron unos días Pepe volvió
23. Jaime y Ana le preguntaban:
24. ¿Cómo es que vienes?
25. Pepe respondió:
26. En la ciudad no hay trabajo

No cabe duda de que estamos ante un texto de carácter social y que los niños han aprendido a construir una narrativa, que en definitiva se han convertido en alguien capaz de ver la televisión críticamente.

Breves reflexiones a modo de conclusión

Esperamos que algunos puntos, sintetizando nuestras reflexiones anteriores, ayudarán al lector o lectora a comprender por qué consideramos fundamental introducir en las aulas tareas que faciliten nuevas alfabetizaciones y, sobre todo, aquellas que permiten un discurso crítico ante los medios de comunicación que utilizan códigos audiovisuales.

Comenzábamos, en primer lugar, justificando por qué el discurso televisivo exige el aprendizaje de habilidades relacionadas con la alfabetización. Quisimos mostrar que la televisión puede ser vista desde una triple perspectiva: como una fuerza que atrae, un instrumento de poder y un acto comunicativo. Creemos que sólo cuando sus contenidos y la forma en que se expresan se ven, comprenden e interpretan en el contexto de un acto comunicativo nos acercamos a su discurso críticamente. No olvidemos, que sólo la posibilidad de ejercer un control sobre el discurso convierte a una persona en alguien alfabetizado.

En segundo lugar, quisimos mostrar cómo la alfabetización exige tomar una distancia frente al discurso, algo que en el caso de la televisión supondrá personas que sean capaces de superar la presentación asociativa de los contenidos que se ofrecen a través de muchos discursos audiovisuales. Para enseñar a niños y niñas a superar esa posición atomista ha resultado especialmente útil la introducción de narrativas en el aula. En este contexto las aportaciones de Bajtin han resultado para nosotras de gran interés.

En tercer lugar, para acercar a las niñas y los niños a un aprendizaje meta-discursivo hemos utilizado dos tipos de estrategias. La primera ha consistido en llevar a cabo procesos de análisis de las películas y para ello hemos utilizado el discurso oral y escrito. Creemos que el hecho de que nuestra meta inmediata en el taller de escritura haya sido la elaboración de textos periodísticos para una audiencia infantil ha facilitado ese aprendizaje. La segunda estrategia se ha centrado en la elaboración de narraciones en las que los niños se convertían a la vez en autores de un texto televisivo, es decir, eran los guionistas.

Poco más nos queda añadir. Diremos solamente que estamos ante un tema abierto en el que quedan muchas cuestiones pendientes. Especialmente la creación de nuevos escenarios que, desde la escuela, favorezcan el aprendizaje de nuevas y múltiples formas de alfabetización.

8. PALABRAS: APRENDER HABLANDO

"Cuando un niño ha acabado un dibujo o una página de escritura, corre a mostrársela a sus padres; tiene necesidad de su aprobación tanto como de bombones o de juguetes. El dibujo exige un ojo que lo mire: es preciso que, para alguien esas líneas desordenadas se transformen en un barco, en un caballo. Entonces el milagro se cumple y el niño contempla con orgullo el papel garabateado: ahí hay, de ahora en adelante, un verdadero barco, un verdadero caballo"

Simone de Beauvoir, *Para qué la acción*, p. 72.

Es difícil aprender sólo, incluso vivir. Esto es lo que nos viene a decir Simone de Beauvoir en el texto con el que iniciamos estas páginas. Si ello es casi incuestionable en cualquier ámbito de la vida, no es muy distinto en las aulas. Los niños y niñas del taller aprendieron unos de otros y, sobre todo, de su maestra. Sobre este proceso de aprender y trabajar con otras personas vamos a reflexionar ahora.

Ya nadie duda de que es imposible comprender como funciona el conocimiento humano sin tener en cuenta el contexto social en el que se desenvuelven los individuos. Creemos firmemente que han pasado ya muchos años, y con ellos los planteamientos de los años setenta y ochenta, cuando era necesario mostrar que si los niños y niñas actuaban con otras personas alcanzaban mejores resultados en una determinada tarea. Eran los tiempos en que los diseños de los trabajos, sobre todo aquellos que procedían de la tradición piagetiana, se planteaban necesariamente con un pre-test y un post-test (Forman y Cazden, 1984; Perret-Clermont, 1984; Lacasa y Villuendas, 1988).

En la década de los noventa se abre un nuevo campo de problemas, por ejemplo, ¿qué situaciones educativas son aquellas en las que la interacción entre iguales o con personas adultas resulta más eficaz?, ¿en qué medida los cambios que pueden producirse tras aprender en situaciones de grupo, se mantienen en una situación individual? Una excelente muestra de este planteamiento son los trabajos incluidos en publicaciones de ese momento (por ejemplo, Resnick, 1991; Rogers y Kutnick, 1990; Winegar y Valsiner, 1992).

Ahora son otros los problemas pendientes y quizás hay uno en el que se concentran los demás: *se trata de analizar el proceso y no basta con fijarse en el producto*. Nos resulta difícil anticipar cuáles serán las cuestiones que preocuparán durante la década del dos mil, pero un trabajo muy reciente Schultz (2000), que se plantea el tema de las relaciones entre el desarrollo de la escritura y el contexto social, nos permite anticipar algunos caminos. Por ejemplo, entre las tareas pendientes, se señala la necesidad de establecer relaciones entre contextos formales e informales de aprendizaje, el hecho de que la clase y el hogar se consideren como dos culturas diferentes, y todo ello sin dejar de profundizar en lo que significa explorar el fenómeno del aprendizaje de la escritura, que debe entenderse, sobre todo, como la observación de un proceso y no como el análisis de sucesivas producciones.

En las páginas que siguen nos ocuparemos de algunas de estas cuestiones. En primer lugar, revisaremos cómo hemos interpretado en este trabajo el concepto de "construcción del conocimiento" y exploramos desde ese marco interacciones que tuvieron lugar en el aula de nuestro taller. Nos acercaremos, en segundo lugar, a lo que puede significar escribir en contextos sociales y cómo un taller escolar puede tender puentes entre la escuela y la familia. Finalmente, exploraremos algunos trabajos relacionados con el análisis del discurso en el aula y desde ellos interpretaremos los datos de nuestra investigación analizados cualitativa y cuantitativamente con el programa *Nudist*Vivo*.

La construcción compartida del conocimiento

Numerosos trabajos se han acercado a lo que significa el proceso de construcción del conocimiento (Bereiter, 1994; Carretero, 1993; Cobb, 1994; Coll et al., 1993; Glaserfeld, 1984; Rodrigo, 1994/Noviembre). A modo de síntesis reseñaremos las aportaciones de Ann Brown y sus colaboradores en relación con este tema y veremos a continuación otras aportaciones más recientes. Podemos decir, en primer lugar, que la noción de constructivismo se relaciona con situaciones de enseñanza y aprendizaje a las que es posible atribuir las siguientes características (Brown y Reeve, 1987; Brown, Collins, y Duguid, 1989).

- ✓ Enseñar y aprender en un contexto social puede entenderse como un proceso donde quienes aprenden añaden nuevas formas de conocimiento a un conocimiento base.
- ✓ El aprendizaje es un proceso que admite grados. En este sentido, suele considerarse que el aprendizaje supone recobrar cierto cuerpo de información algún tiempo después de haberla aprendido. El conocimiento no es siempre recuperado de la misma manera ni con la misma facilidad y ello lleva a Brown a proponer el término "conocimiento inerte".
- ✓ La información, aún cuando ha sido almacenada, no puede ser recuperada, y el que aprende no posee una capacidad de acceder fácilmente a aquello que en teoría posee. El objetivo de una situación de enseñanza será, por tanto, lograr que ese conocimiento llegue a ser fácilmente accesible y potencialmente aplicable a nuevas situaciones. Así, la nueva información pasará a formar parte de un conocimiento mucho más operativo y que podrá utilizarse ampliamente.
- ✓ Cuando el nuevo conocimiento es realmente asimilado por el sujeto, es necesario que se produzca en él una "re-estructuración". En este sentido, generar "nuevos conocimientos" a partir de lo que ya se posee para adaptarlo a nuevas situaciones exige adaptar esos conocimientos.

Lo que interesa resaltar, desde esta perspectiva, es que *los procesos relacionados con la adquisición y re-estructuración del conocimiento pueden ser más fáciles si se llevan a cabo en situaciones de interacción social*. Brown presupone que la comprensión conceptual y el cambio adaptativo se verán favorecidos en situaciones sociales que hagan surgir la insatisfacción con el estado de conocimiento existente. El cambio es improbable cuando el "statu quo" no se cuestiona, se nos dice. *Los entornos que hacen surgir la pregunta, la evaluación, la crítica, y generalmente un conocimiento insatisfecho, son más útiles para provocar esa re-estructuración tan deseada.*

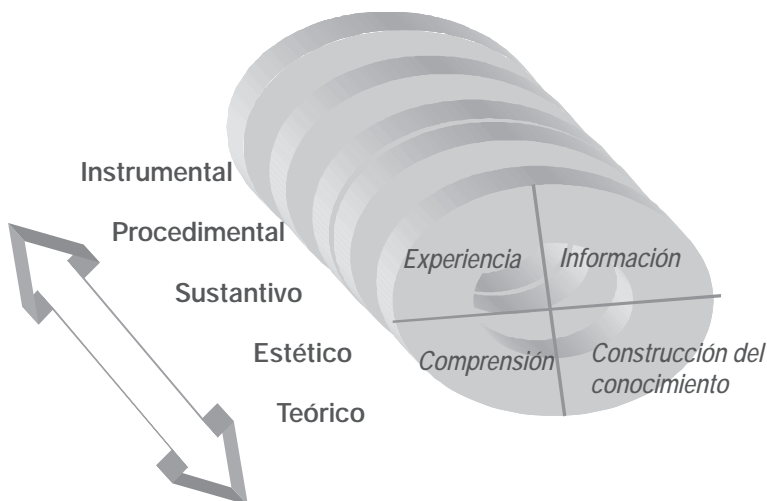
¿Qué significa conocer?

Numerosos trabajos han profundizado en la noción de conocimiento cuando éste se considera como un proceso de construcción conjunta inmerso en la

cultura. Por ejemplo, Edwards (1997) asigna al concepto de conocimiento compartido un triple significado, especialmente interesante para nuestro trabajo y que se revela, de una forma u otra, en los análisis de nuestros datos. El primero es el *conocimiento cultural*, cosas que la gente sabe sobre el mundo dentro de una comunidad; en nuestro caso se refiere a todo un mundo de creencias compartidas que niños, niñas y personas adultas comparten en nuestro taller sobre determinados temas, lo que nos interesa explorar es aquello que "saben" sobre la televisión. El segundo, *el conocimiento mutuo*, aquello que los individuos en interacción asumen que conoce el otro y que actualizan continuamente cuando tiene lugar la conversación; en este contexto resultan especialmente interesantes las conversaciones entre niños y adultos en cuanto que estos hacen más fácil esa exteriorización de las "teorías implícitas compartidas". Finalmente, un tercer significado del concepto "compartir el conocimiento" se relaciona con una *intersubjetividad pragmática*, aquello que en la conversación se trata como compartido y que se hace explícito.

Quizás en una línea similar se ha movido muy recientemente el trabajo de Gordon Wells (1999) cuando nos dice que el conocimiento puede comprenderse como una actividad intencional de los individuos que, como miembros de una comunidad, hacen uso y producen representaciones en colaboración con el fin de comprender y transformar un mundo compartido. No puede ser separado de una actividad situada, de la que es parte inherente, ni de los individuos particulares que se comprometen en la actividad. Este autor propone un modelo en el que relaciona diversos tipos de conocimiento que resultan significativos desde esa perspectiva.

Figura 8-1. Procesos de conocimiento. A partir de Wells (1999)



En la figura 8-1 se entrecruzan dos criterios desde los que acercarse al análisis del conocimiento. La primera, una dimensión en espiral que podríamos decir que supone diferentes grados de implicación por parte del sujeto. La segunda dimensión está referida a la funcionalidad del conocimiento y se representa a través de una línea transversal. Aludiremos brevemente a ambas para interpretar desde allí algunos procesos de construcción del conocimiento presentes en nuestro taller.

La primera dimensión, expresada a través de la metáfora de una espiral, incluye las *representaciones de la realidad que construye el sujeto* y se organiza, a su vez, mediante el cruce de dos ejes, uno de ellos se relaciona con el grado de coherencia del conocimiento y el otro con el grado de control que puede ejercerse sobre él. En cierto sentido, y ello lo precisaremos a continuación, la experiencia y la información pueden considerarse como relativamente arbitrarias y faltas de intencionalidad, es decir, el individuo ejerce poco control sobre ellas. Ocurre lo contrario en las formas de conocimiento a las que el autor designa como comprensión y construcción del conocimiento propiamente dicha. Veamos cómo se refiere a estas representaciones del conocimiento:

1. Experiencia, que significa un conocimiento culturalmente situado, afectivamente cargado y que supone la participación en una comunidad de práctica. La participación en actividades culturales, y en acciones e interacciones sociales, a través de las que ésta se concreta, constituye la fuente fundamental del significado y la representación.
2. Información, que constituye la interpretación de otras personas, puede dar cuenta de objetos específicos, personas o acontecimientos.
3. Construcción colectiva del conocimiento, supone que el significado se hace explícito, es holista e intuitiva. Aunque la experiencia aporta una base para la comprensión, necesita ser ampliada y reinterpretada a través de un conocimiento en colaboración que usa recursos informativos y representacionales de la cultura.
4. Comprensión, que tiene relación con la construcción de significados en un dominio público pero supone mayor actividad e integración, el sujeto se compromete en la construcción del significado y transforma la comprensión colectiva.

Gordon Wells introduce además en su figura una segunda dimensión que puede entrecruzarse con la anterior. Si aquella diferenciaba las formas de conocimiento en función del compromiso del sujeto o de la colectividad en ellas, ahora se fija en la funcionalidad. Se incluyen diferentes niveles que reproducimos en la tabla 8-1. Lo que nos interesa destacar en este caso es que el uso del conocimiento está asociado a la presencia de distintos sistemas de representación o instrumentos que aquí se clasifican del siguiente modo:

- a) Primarios, que resultan de una transformación del entorno con una determinada meta.
- b) Secundarios, que suponen una representación reflexiva y que son producidos intencionalmente como externalizaciones simbólicas de la acción, por ejemplo, las normas que organizan las relaciones entre los individuos.
- c) Terciarios, que son relativamente autónomos de forma que es posible manipular las características formales de la representación sin una referencia inmediata al mundo exterior.

Tabla 8-1. La funcionalidad del conocimiento. A partir de Wells (1999)

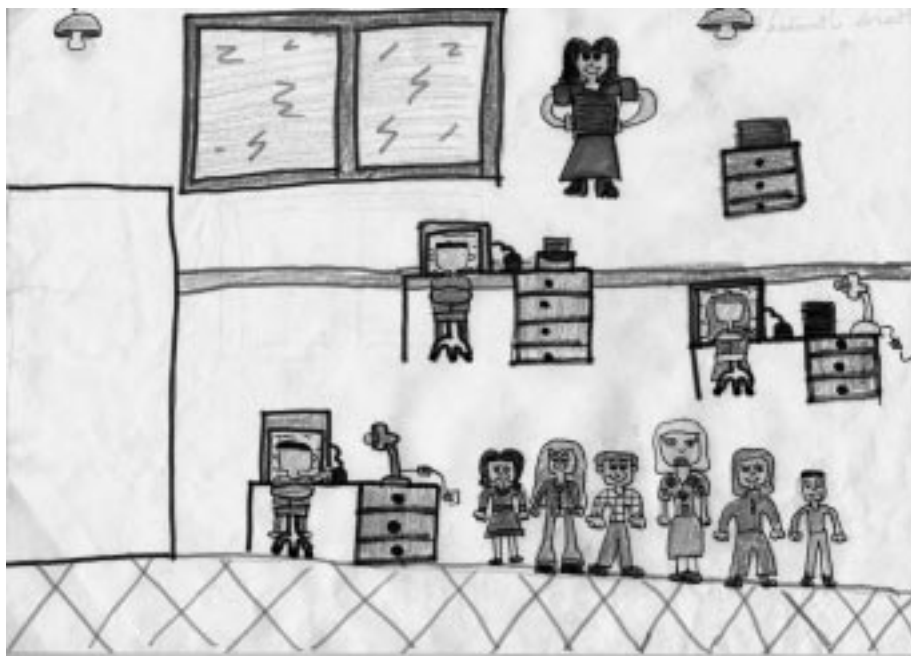
Tipo	Contexto social	Instrumentos
Instrumental	Individual en acción	Artefactos primarios. Instrumentos materiales
Procedimental	Interindividual, compromiso en la acción	Artefactos secundarios.
Sustantivo	Forma parte de un grupo cultural, refleja la acción y sirve para planificar acciones futuras	Artefactos secundarios. Representaciones de instrumentos y prácticas en la interacción oral.
Estético	Forma parte de un grupo cultural y da sentido a la actividad humana	Artefactos terciarios. Representaciones artísticas en narrativa, gráfica, musical, etc
Teórico	Es propio de una comunidad de especialistas que intentan explicar el mundo físico y social	Artefactos terciarios. Representaciones descontextualizadas como taxonomías, teorías modelos, etc.
Metaconocimiento	Propio de un grupo cultural, los individuos buscan el control sobre sus actividades mentales	Artefactos terciarios. Representaciones de estados mentales y semióticos

Conocimiento compartido en el aula

Las aportaciones de Gordon Wells y, en términos más generales de quienes han considerado el conocimiento como un proceso cultural, nos permitirán ahora comprender mejor algunas de las situaciones que están presentes en el aula y que supone la presencia de distintas formas de conocimiento. Las con-

versaciones que incluimos a continuación son, a nuestro juicio, un ejemplo claro de que en la misma clase pueden convivir distintas dimensiones y de cómo el llegar a compartir una de ellas es ya el resultado de una construcción.

Figura 8-2. La visita al Diario Córdoba: una situación para compartir el conocimiento



Veamos, por ejemplo, algunos diálogos que tienen lugar el primer día del taller. Habíamos decidido trabajar en la elaboración de un periódico, pero a las personas adultas nos pareció importante que los niños visitaran en una de las primeras sesiones las instalaciones del diario Córdoba, el periódico local donde se publicaría nuestro monográfico sobre la televisión. Antes de realizar la visita la profesora y una de las investigadoras dialogan con los niños y niñas sobre lo que se puede aprender en esa visita. Hemos de reconocer que quienes adoptamos el papel de enseñantes no esperábamos muchas de las respuestas infantiles. Lo más llamativo es que el periódico se asocia, casi exclusivamente, al mundo material y físico.

- 7: Maestra: Os parece bien primero ir a visitar el lugar donde se hacen los periódicos (...)
- 8: Niños a coro: Siiii!
- 9: Maestra: Y qué opináis que va a haber allí, qué será aquello
- 10: Ángela: Unas máquinas (contestan todos a la vez)
- 11: Pamela: Una fabrica (todos a la vez)
- 12: Pilar: Una fabrica, a ver, a ver
- 13: Ángela: Unas máquinas (hablan todos a la vez)

Seguramente una persona adulta no habría respondido que la redacción de un periódico era "una fabrica", pero es de ese modo como los niños y niñas lo entienden. Si hemos de interpretarlo siguiendo a Gordon Wells, diríamos que se mueven en el plano de la experiencia porque generalizan lo que han aprendido en otros lugares. Podemos pensar que quizás algunos lo relacionan con los trabajos de carácter manual que algunas de sus familias realizan. Si nos referimos a la dimensión funcional, pensamos que más bien puede considerarse un conocimiento sustantivo que teórico ya que se representan los instrumentos asociados al mundo físico. La información parece tener poca importancia para ellos o, incluso aunque la tenga, como en el caso de Javi (turno 15), el niño no parece comprenderlo plenamente, un poco mas adelante lo veremos en su texto.

- 14: Maestra: A ver de uno en uno
- 15: Javi: Para hacer los periódicos se necesita mucha información
- 16: Maestra: A ver que ha dicho Javi (...)
- 17: Javi: Que para hacer los periódicos se necesitan mucha información

Será la maestra quien, orientando el diálogo a través de preguntas indirectas, haga ver la importancia de los periodistas como personas que elaboran e interpretan los textos. Podemos pensar que, incluso, sabiendo que ellos van a escribir en el periódico, el hecho de asociar la información solamente a las máquinas supone una falta de conciencia de la propia presencia en el proceso.

- 18: Maestra: ¿Y quien lleva esa información allí?
- 19: Pamela: Una máquina
- 20: Victoria: Los periodistas
- 21: Maestra: Ahh! hay periodistas que recogen la información y la llevan allí, bueno y allí qué, qué más
- 22: Juanlu: Las máquinas la van escribiendo en las hojas (barullo de todos hablando a la vez)
- 23: David B.: Y un ordenador lo va poniendo

En suma, leyendo el diálogo anterior no podemos dejar de pensar que los niños se mueven en el plano de la propia experiencia, generalizada a esta situación desde otros contextos y que, además, existe una falta de conciencia del hecho de que quien informa es siempre una persona. Veremos ahora como, en una sesión posterior, los niños leen los textos escritos acerca del mismo tema sobre el que antes habían dialogado. Es importante señalar que en nuestras clases, antes de escribir cualquier texto, los niños lo planificaban conjuntamente en pequeños grupos o en situación de gran grupo, siempre apoyados por las personas adultas. En este caso Javi y Victoria van a leer sus textos. Podemos recordar que fue la niña quien se refirió a los periodistas en la clase anterior (turno 20) y que Javi había introducido la idea de que para "hacer los periódicos se necesita mucha información" (turno 15). Veremos primero cómo la maestra plantea el contexto de lectura y luego, inmediatamente, Victoria leerá su texto.

- 8: Maestra: Javi tiene un problema y es que tiene un montón de ideas pero a la hora de plantarlas en un papel se pierde ¿verdad Javi? Se pierde porque no empieza ni se pone en marcha, a él le gusta mucho hablar pero ponerse a escribir (...) y mira que poquito ha escrito (...) vamos a escuchar un momento, atender, ya, atender, sino habéis escrito ya no es el momento de escribir, ahora es el momento de escuchad, vamos a leer alguno de los trabajos que han hecho algunos compañeros, vamos a ver así algunos sueltos, por ejemplo, alguien que haya escrito mucho, a ver Victoria, espérate, si no escuchas lo que van a leer no leeremos el tuyo, bien ¡Victoria léelo!

Con intervenciones como la anterior, entremezcladas con otras más directamente relacionadas con el tema de la conversación en cuestión, la maestra contribuye a que los niños vayan tomando conciencia de que la lengua oral es muy distinta a la lengua escrita. Pero veamos ahora qué nos dice Victoria y, sobre todo, como ha construido el conocimiento a partir de la conversación anterior y de su propia reflexión.

- 9: Victoria: (lee su texto) "¿Qué espero aprender en esta visita? En el periódico Córdoba espero aprender muchas cosas. Yo creo que allí va a haber unas maquinas y que los periodistas van a meter en esas maquinas la información que han recogido: accidentes, el tiempo (...) También pueden tener maquinas de escribir y pasar toda la información al periódico Córdoba a mano. Tengo la impresión de que me va a gustar mucho la excursión. Cuando vengamos de excursión unos días después si nos gusta la idea de escribir al periódico, vamos a escribir un Cordobilla. Este año me va a gustar también los trabajos con Pilar. Me parece que la excursión va a ser muy interesante y voy a aprender mucho. En la fabrica seguro que hay muchas personas y muchos papeles. No sé si allí va a haber más niños de otros colegios. Me gusta más la idea de ir solos, solamente nuestra clase porque así aprendería más nuestra clase y así podríamos hacer el periódico y el Cordobilla. Espero que no llueva el día de la excursión porque si llueve a lo mejor no podemos ir de excursión y tengo ganas de ir. Este año tengo la impresión de que voy a aprender mucho y me gustaría estar en todas las clases desde quinto hasta primero de eso por lo menos con Pilar. Me ha gustado mucho la idea de escribir el periódico Córdoba y lo que hay dentro del periódico que se llama Cordobilla (...)"

Este texto merece ser analizado con cierto detalle, en relación con su contenido. Nos da idea de cómo la niña ha ido asimilando la información y también cómo le cuesta alejarse de su experiencia inmediata. En cualquier caso, aprender y construir el conocimiento no parece ser para ella una tarea sólo individual. La primera parte del texto elabora y amplía los contenidos del diálogo. Por ejemplo, nos dice que "hay máquinas" y "los periodistas van a meter en esas máquinas la información", así está haciendo explícito lo que antes era sólo im-

plicito; además, nos indica también de qué tipos puede ser la información "accidentes, el tiempo, etc.".

Podemos pensar, quizás, que niños y niñas han comprendido lo que la profesora quería enseñarles, lo han interiorizado y, además, se acercan a lo que podría ser un conocimiento teórico que no está escrito en primera persona ni supone una ampliación de su propia experiencia a situaciones nuevas. El resto del texto, sin embargo, podría decirse que está escrito desde una perspectiva muy distinta, la niña escribe en primera persona y se refiere a las actividades cotidianas que, seguramente, dan un significado personal a su proceso de aprendizaje. Por ejemplo, se plantea si "en la fábrica" habrá además niños de otros colegios y nos indica que preferiría que no fuese así. La idea se entremezcla con otras muchas, lo que aprenderá durante el curso, con quién e incluso considera a esa visita como un día de excursión. En suma, lo que queremos mostrar es que llegar a construir un conocimiento "teórico" de lo que es un periódico resulta difícil para la niña; es más, analizando esta conversación y el texto infantil, dudamos, incluso, de que ésa deba ser la meta de esta sesión del taller.

Si nos fijamos ahora en el texto de Javi, que el niño lee también para el resto de la clase, vemos que, siguiendo la terminología de Wells, el niño se sitúa, quizás, en un plano más teórico.

- 12: Maestra: ¿Habéis visto cuantas cosas ha dicho?, muchas ideas. Vamos a ver ahora alguno de los que han hecho muy poquito para que veamos a ver (...) por ejemplo Javi
- 13: Javi: (lee su texto)"¿Qué quiero aprender con la visita? Me gustaría aprender como se fabrican los periódicos, los nombres de las maquinas que fabrican el periódico, el proceso para un periódico y todo que tenga relación con el periódico y todo eso."
- 14: Maestra: Muy bien, muy bien
- 15: Pilar: Está muy bien organizado
- 16: Maestra: ¿Eh? Muy bien, Javi ha dado ideas centradas en la visita, Victoria ha puesto mucho de su opinión personal sobre ese día sobre otros

hechos pero el se ha centrado en el periódico luego parece que ya te está gustando la idea del periódico ¿no? Que en principio no le atrajo a él mucho eso pero ya parece que va entrando (...), le está gustando (...).

El niño no ha entremezclado las referencias a su proceso de aprendizaje o al contexto en que éste se produce, se fija sólo en el conocimiento que quiere adquirir. Así es cómo, por otra parte, lo sintetiza la maestra. Lo que no resulta fácil para nosotras es saber si se trata de un conocimiento teórico. Nos atreveríamos a decir que está más próximo a este tipo, ya que se busca algo más descontextualizado de la realidad cotidiana. Si consideramos qué grado de implicación meta-reflexiva existe por parte del niño diremos que estamos ante lo que podría considerarse información.

El discurso en el aula

Hasta el momento nos hemos referido al proceso de construcción social del conocimiento poniendo el acento en dos dimensiones del proceso, por una parte, su dimensión funcional, considerando especialmente los sistemas de representación que se utilizan y, por otra, el grado de control que la persona ejerce sobre esos sistemas. Nos fijaremos ahora en el discurso en cuanto instrumento fundamental que mediatiza esas relaciones, y para ello podemos tener en cuenta que la comprensión no es un proceso estático, sino que supone la participación en una actividad determinada en la que cambia y se desarrolla en interacción con otras personas.

No es nuevo decir que el lenguaje puede considerarse como un mediador de la actividad mental individual. Además, siguiendo a Vygotsky, podemos recordar que la mediación semiótica permite a los participantes en una situación colaborar en actividades que suponen una determinada complejidad social y técnica. El lenguaje, desde su perspectiva, es tanto un medio de interacción social como de control de uno mismo. Tratando quizás de ampliar este enfoque, pero siguiendo en el campo de los autores más clásicos, podemos citar las ideas Bajtin, de quien resaltaremos el carácter situado de las sentencias que aparecen en el discurso y que es inseparable de su teoría del género. Hay que des-

tacar que la diversidad de los géneros es inmensa, ya que se corresponden con diferentes escenarios sociales en los que las personas se comunican. Otro rasgo de las aportaciones de Bajtin en el que queremos insistir es en la idea de la responsabilidad ante el discurso, que se aplica tanto al oyente como al hablante, y que expresa la actitud de ambos ante una cadena de otras sentencias que no pueden considerarse únicamente como creencias aisladas de los individuos.

Nuevos trabajos, inspirados en estos ya clásicos, se han desarrollado con posterioridad. Pero nos fijaremos en algunos más recientes que aportan interesantes modelos de análisis del discurso en el aula. Son conocidos, por ejemplo, los que en la década de los años ochenta se refieren el papel del docente (Cazden, 1988; Edwards y Mercer, 1987). Si bien no se puede generalizar, estos trabajos se fijan en el papel que los docentes ejercen en el aula y en cómo las relaciones sociales que mantienen los participantes condicionan los patrones que están presentes en el discurso. En otra línea, quizás complementaria, estudios recientes de Ellice Forman (Forman y McCormick, 1995; Forman y Larreamendy-Joerns, 1998) se han preocupado de explorar procesos de intersubjetividad que se actualizan en el discurso cuando éste funciona como un mediador en las relaciones entre iguales.

Figura 8-3. Un aescuela en Mexico: un contexto para explorar el discurso en el aula



Especialmente interesante para nuestro trabajo resultan, en este marco, las investigaciones de Antonia Candela en las escuelas de México (Candela, 1999). Esta autora se plantea directamente el tema de la presencia de asimetrías de poder en el aula y sus conclusiones conducen a caminos relativamente distintos a los que han llegado otros autores y en las que se hablaba, sobre todo, de un predominio del docente. La autora prefiere hablar de otras situaciones:

"Desde mi punto de vista el discurso en el aula es una construcción colectiva que puede ser influida, pero no "controlada" por ningún sujeto en particular, aunque exista una asimetría de poder en el aula y no todas las intervenciones tengan el mismo efecto sobre la dinámica discursiva. Esto es así pues existe un poder local que se negocia y reconstruye permanentemente en función de la relación de los participantes con la tarea que comparten que es la de tratar de entender" (Candela, 1999, p. 223)

En las páginas que siguen nos acercaremos a esta problemática. Tres núcleos temáticos constituyen nuestro foco de atención. En primer lugar, y te-

niendo en cuenta la importancia que adquieren las relaciones sociales en el aula y la forma en que esta se organiza para facilitar dichas relaciones, nos tendremos en una cuestión que a nuestro juicio tiene especial interés, nos referimos al papel que ejercen en ese contexto *un conjunto de normas propuesto por la profesora y aceptados por los niños como marco general de referencia que hace posible el discurso*, de forma que se produzcan intercambios que faciliten la comunicación y, en último extremo, el aprendizaje y la enseñanza. Nos fijaremos a continuación, en segundo lugar, en los *distintos escenarios que se configuran en el aula en función del discurso* y que, implícita o explícitamente, supone un proceso de negociación entre los participantes. Siguiendo de cerca la propuesta de Antonia Candela, que nos sirve de punto de partida, revisaremos algunas situaciones presentes en nuestro taller. Nos fijaremos en los patrones de interacción que hemos encontrado en el aula y que se orientan a favorecer el pensamiento del alumnado, tanto situaciones simétricas como asimétricas.

El papel de las normas en el aula

Hemos indicado ya que en el aula de nuestro taller, cuando trabajamos con niños de tercer curso de primaria y también en otros contextos, incluso con niños mucho más pequeños (Méndez, 1997), una preocupación constante de los docentes es establecer en el aula unas reglas de juego que contribuyan a facilitar el diálogo. Es más, creemos que sin la presencia de esas reglas sería difícil la presencia de cualquier discurso que pueda considerarse instrumento facilitador de la construcción del conocimiento. Pero debemos matizar primero qué significan en el contexto del taller esas normas.

Tal como hemos venido indicando, el programa informático de análisis *Nudist*Vivo* permite desentrañar el discurso con un detalle y minuciosidad que sería difícil a través de una aproximación manual. De forma inductiva definimos cuatro nodos (categorías utilizando una terminología tradicional), donde pudiéramos agrupar las intervenciones orientadas al mantenimiento del orden social en el aula. Las definiciones de los nodos se incluyen en la tabla 8-2.

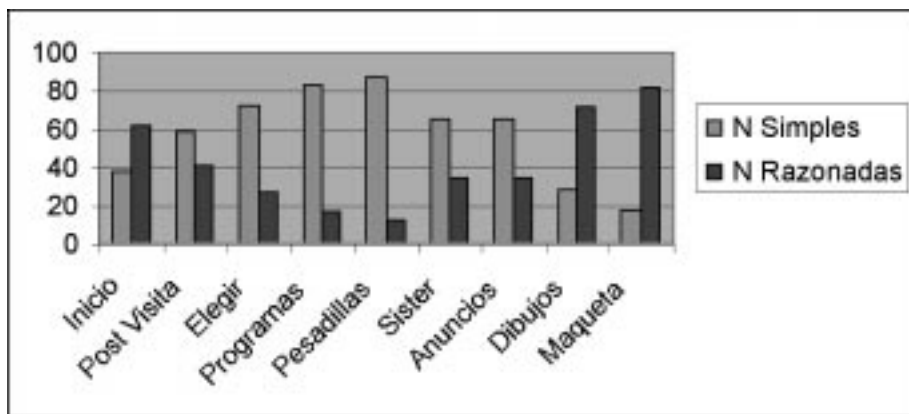
Tabla 8-2. La presencia de normas en el aula

<i>Normas en clase</i>	<i>Se alude de forma explícita o implícita a normas de funcionamiento social del grupo clase</i>
<i>Simples</i>	<i>No se da ninguna explicación de la norma. Su justificación puede darse por sabido. Puede ser una orden. Ejemplo "si-lenci-cio, escuchad bien"</i>
<i>Razonadas</i>	<i>Se da una justificación. Se intenta provocar una reflexión sobre las normas. Se explica alguna razón para respetar la norma o se define o se recuerda en que consiste una norma. Ej: "no levantéis las manos porque hasta que vuestro compañero termine de hablar hemos quedado en que nadie levanta la mano"</i>

Los resultados del análisis se expresan en porcentajes, obtenidos a partir de las frecuencias de caracteres codificados con relación a cada nodo y para cada una de las sesiones, aparecen en la figura 8-4. Observando la tabla incluida en dicha figura se comprueba que las normas simples son más abundantes en el conjunto del taller (simples, 65% y complejas, 35%).

Considerando la especificidad de cada sesión, los datos comienzan a ser más claros. Es decir, las normas razonadas son más frecuentes en la sesión de inicio y en las dos finales, en el resto son más abundantes las simples. Teniendo en cuenta que no ha existido un patrón de variación que permita explicar esos cambios, por ejemplo, aumento o disminución secuencial y ordenada a través del tiempo, parece lógico interpretar esos cambios en función de las características de las sesiones. Se advierte entonces que es en prácticamente todas las sesiones centrales, donde el contenido del discurso son directamente los programas de la Televisión donde también, la presencia de normas simples es mucho más abundante. Por el contrario, en las dos primeras y las dos últimas sesiones, existe una mayor presencia de normas razonadas. En cualquier caso, es necesario reconocer que serán necesarios nuevos análisis para explicar estos cambios a través del tiempo.

Figura 8-4. Las normas en el aula. Frecuencias y porcentajes



	<i>N Simples</i>	<i>N Razonadas</i>	<i>Total</i>	<i>N Simples</i>	<i>N Razonadas</i>	<i>Total</i>
<i>Inicio</i>	1196	2003	3199	37	63	100
<i>Post Visita</i>	3361	2298	5659	59	41	100
<i>Elegir</i>	7891	2952	10843	73	27	100
<i>Programas</i>	2268	443	2711	84	16	100
<i>Pesadillas</i>	5688	806	6494	88	12	100
<i>Sister</i>	3586	1880	5466	66	34	100
<i>Anuncios</i>	2433	1319	3752	65	35	100
<i>Dibujos</i>	764	1905	2669	29	71	100
<i>Maqueta</i>	238	1097	1335	18	82	100
<i>Total</i>	27425	14703	42128	65	35	100

El papel del soporte

Hemos visto hasta ahora que niños y niñas aprenden en el aula cómo y cuando expresarse, la necesidad de respetar la palabra de los demás, el pro-

ceso de compartir el conocimiento y, en definitiva, que el discurso es un importante instrumento para la comunicación y la convivencia. Pero todavía podemos seguir profundizando algo más y explorar cómo también el discurso es un instrumento de aprendizaje y un mediador que modula las relaciones entre la profesora y sus alumnos. Nos fijaremos ahora en su papel como vehículo de las relaciones de soporte que las personas mantienen en el aula. Pero precisaremos primero qué podemos entender como soporte.

Figura 8-5. El contexto del aula: una situación para aprender a "hablar"



Estudios micro - etnográficos han analizado las estructuras participativas que regulan la interacción en la clase. Tres aspectos señalan Brown y Palincsar (1989) para especificar el soporte que el entorno puede aportar a los miembros del grupo de aprendices:

Responsabilidad compartida de pensamiento: Ello significa que los argumentos se construyen conjuntamente. Además, en su opinión, pueden llegar a compartirse los roles y estrategias de relación social. Entre esos papeles que, en muchas ocasiones, han llegado a institucionalizarse, cabe destacar los siguientes:

- El ejecutivo, que diseña planes para la acción y sugiere soluciones.
- El crítico, que discute los diseños y planes, generalmente los que proponen los otros.
- El instructor, que toma el control de la situación e incluso la resume para los miembros que están menos implicados.
- El revisor, revisa la situación y vuelve hacia atrás.
- El conciliador, que resuelve conflictos y minimiza el stress interpersonal.

Modelos de procesos cognitivos: Cuando la persona actúa en grupo puede observar una gran variedad de operaciones mentales que las demás utilizan, por ejemplo: definir el problema, aislar variables importantes, referirse al contexto o al pasado, a principios generales e incluso evaluar el proceso.

Compartir "la expertez": En este caso se divide la tarea y cada persona se convierte en "experta" de una de sus partes.

Veremos a continuación cómo estos papeles están presentes en nuestro taller de escritura y su evolución a lo largo de las sesiones. Para ello incluimos los resultados de nuestro proceso de análisis utilizando de nuevo el programa *Nudist*Vivo*. Las categorías de análisis aparecen en la tabla 8-3. En cualquier caso, son importantes algunas observaciones previas para comprender tanto las categorías como los resultados del análisis que incluimos en esa tabla.

1. Tal como allí puede observarse, las situaciones de soporte han sido codificadas en relación con dos dimensiones para cuya delimitación se ha tenido en cuenta, por una parte, las relaciones de simetría y asimetría que están presentes en las relaciones entre los participantes y, por otra, el modo en que esas interacciones pueden contribuir a favorecer los procesos de construcción del conocimiento.
2. Los procesos de codificación en relación con cada categoría han incluido secuencias conversacionales en las que participaban tanto las personas adultas como los niños.
3. El programa *Nudist*Vivo* permite una cuantificación en términos de sentencias o caracteres. Como en ocasiones anteriores, los datos contabili-

zan el número de caracteres ya que nos parece un camino que lleva a conclusiones que, en cierto, modo dan razón de la longitud de la conversación en relación con el tema en cuestión.

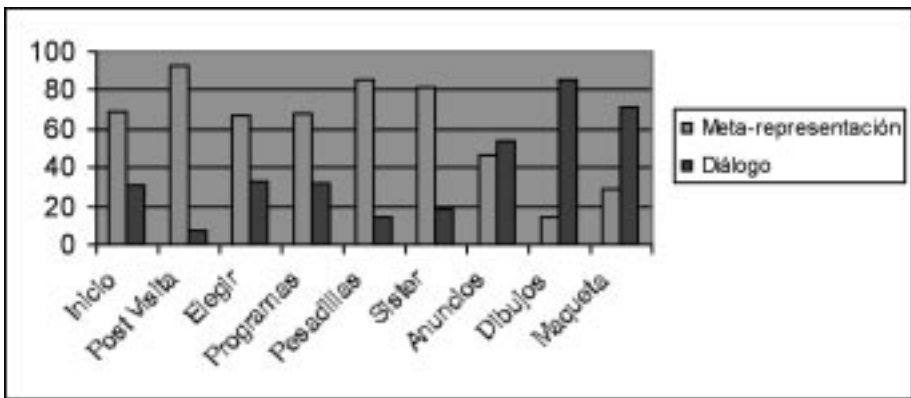
Tabla 8-3. Soporte e interacción en el aula

Meta-representación	Supone una cierta relación asimétrica y un cierto control de quién enseña respecto del que aprende
<i>Ayudas a modo de síntesis</i>	<i>Se resume o sintetiza lo que otras personas han dicho para ayudar a seguir profundizando. Se intenta llamar la atención sobre determinados aspectos para favorecer el pensamiento de los alumnos. Otras veces da una pista para continuar la conversación.</i>
<i>Justificaciones</i>	<i>Supone algo más que argumentos lógicos propiamente dichos. Por ejemplo, se exponen las consecuencias de algo de forma razonada, se justifica una opinión, etc.</i>
<i>Meta-reflexión</i>	<i>Re-flexión a la segunda potencia sobre cualquier proceso o actividad</i>
<i>Favorecer el pensamiento</i>	<i>Planteamiento declarativo que invita a la reflexión</i>
Diálogo	Supone compartir el conocimiento y un cierto grado de Inter-subjetividad en un plano de simetría
<i>Dudas</i>	<i>Son preguntas directas</i>
<i>Ejemplo</i>	<i>Ofrecer aportaciones particulares sobre una propuesta específica más general.</i>
<i>Motivación</i>	<i>Animar a comenzar o a seguir la tarea. Motivar, explicar lo interesante que será realizar algo, dar razones para seguir. Puede aparecer después de la una pausa larga de un niño</i>
Compleja	<i>Va más allá de la simple animación o motivación a participar o a intervenir en la clase.</i>
Simple	<i>Es a un nivel más bajo, se trata simplemente de animar a leer o intervenir.</i>
<i>Opinión</i>	<i>Introduce gran variedad de sentidos: comentarios incluyendo juicios de valor, análisis de la película, comentarios sobre la reacción que provoca, etc. La distingo de complementariedad porque aquí las sentencias se superponen con menos continuidad, es más una "yuxtaposición"</i>

<i>Orientación</i>	<i>Tareas parciales que plantea alguno de los participantes para realizar la tarea (del guión).</i>
<i>Sugerencias</i>	<i>Hace referencia a las distintas ideas que los participantes tienen del tema que están tratando. Fundamentalmente invitación de algún adulto o niño a hablar, pensar, escribir, leer o dibujar sobre lo que se está trabajando</i>

La figura 8-6 incluye las frecuencias y porcentajes encontrados en relación con las dos dimensiones citadas. Nos ha parecido conveniente presentar aquí una visión global de cada una de esas dos dimensiones, de forma que pueda comprenderse mejor desde una perspectiva de carácter general la variación a través del tiempo de los patrones interactivos.

Figura 8-6. Soporte interactivo. Frecuencias y porcentajes



	<i>Meta-repr.</i>	<i>Diálogo</i>	<i>Total</i>	<i>Meta-repr.</i>	<i>Diálogo</i>	<i>Total</i>
<i>Inicio</i>	10840	4822	15662	69	31	100
<i>Post Visita</i>	8572	708	9280	92	8	100
<i>Elegir</i>	23635	11561	35196	67	33	100
<i>Programas</i>	15557	7446	23003	68	32	100
<i>Pesadillas</i>	23429	3827	27256	86	14	100
<i>Sister</i>	13280	3074	16354	81	19	100
<i>Anuncios</i>	35462	40629	76091	47	53	100
<i>Dibujos</i>	4809	28084	32893	15	85	100
<i>Maqueta</i>	12636	31777	44413	28	72	100
<i>Total</i>	148220	131928	280148	53	47	100

Tal como puede observarse, existe un patrón relativamente claro en la evolución a través de las sesiones del taller, y en relación con las dos dimensiones definidas. Si bien existen diferencias en la proporción observada en cada una de las sesiones, se observa con relativa claridad que el patrón de cambio se orienta desde un predominio de relaciones asimétricas al comienzo del taller, cuando predomina un tipo de soporte orientado a favorecer la meta-representación, hacia una mayor presencia de relaciones simétricas en las que el conocimiento se comparte y se logra, quizás, un mayor nivel de inter-subjetividad, especialmente en las tres últimas sesiones. Para explicar estos datos podemos aludir a una mayor presencia de control en las primeras sesiones por parte de los que enseñan frente a quienes aprenden, si bien ello habrá de confirmarse teniendo en cuenta el papel que los adultos desempeñan en la situación interactiva.

Es conveniente señalar, además, que la naturaleza de cada una de las tareas presentes en las distintas sesiones parece condicionar también la mayor proporción de unos patrones u otros en la interacción. Observamos, por ejemplo, que en algunas sesiones son mucho más numerosos los patrones de interacción relacionados con la "*metarepresentación*" que con el "*diálogo*". Así ocurre, por ejemplo, cuando se comentan las series "Pesadillas" (Meta-representa-

ción, 86%, Dial. 14%) y "Siter, sister" (Meta-representación, 81%, Dial. 19%). Tal como veremos en un capítulo posterior y hemos analizado ya en algunas publicaciones recientes (Lacasa, Reina., y Gómez, 1999), el contenido de los diálogos que tiene lugar en estas sesiones se relaciona muy directamente con la educación en valores. La profesora orienta la discusión al comentar la serie "Pesadillas" hacia lo que niños y niñas suelen ver en la TV, las razones por las que lo eligen y las diferencias entre la realidad y la ficción.

Por otra parte, en la sesión dedicada a comentar "Sister, sister", la discusión versa sobre un tema relacionado con los diversos tipos de familias que niños y niñas encuentran en la realidad cotidiana. En nuestra opinión, todo esto fomenta la presencia de lo que hemos denominado "deducciones" y que supone, de una forma u otra, la presencia de diversas formas de argumentación y, sobre todo, el interés de la maestra orienta cualquier proceso de pensamiento en los niños que les ayude a interpretar la realidad. Una proporción muy semejante en las categorías observadas existe en la sesión dedicada a comentar la visita a las instalaciones del diario Córdoba (Meta. 92%, Diálogo, 8%). También en este caso es importante aludir a la naturaleza de la tarea y al contenido de la conversación; creemos que fueron las dificultades de los niños por construir la secuencia de la visita y, sobre todo, interpretar lo que allí habían visto, lo que obligó a la persona adulta a ejercer un mayor grado de control.

Podemos fijarnos, por el contrario, en aquellas otras sesiones en las que existe un predominio de los patrones que hemos denominado "diálogo" y en los que las relaciones entre los participantes se caracterizan por una mayor simetría. Se trata de las dos últimas sesiones, una de ellas dedicada al comentario de las series de dibujos animados (Meta-representación, 15%, Dialogo, 85%), y otra a la elaboración de la edición final de la publicación (Meta, 28%, Dialogo, 72%). Si nos fijamos con cierto detalle, las proporciones se han invertido respecto a las sesiones que ya hemos comentado brevemente. En un intento de explicar lo que ocurre en estas dos sesiones, quizás la explicación más sencilla es que progresivamente se ha ido construyendo un espacio compartido de representaciones que permite a los adultos ir abandonando progresivamente las estrategias de control que utilizaban en sesiones anteriores. Otra posible explicación relacionada con la naturaleza de las tareas, parece menos plausible porque cuando los niños discuten cuestiones relacionadas con la publicidad o

las series de dibujos animados el contenido y las exigencias de elaboración que pueden plantear estos temas no es, en principio, suficiente para justificar esas diferencias.

Con el fin de profundizar ahora en estas cuestiones y, sobre todo, deteniéndonos en un análisis cualitativo que nos permita determinar el papel de niños y adultos en la situación interactiva, nos fijaremos en algunas de las secuencias que tuvieron lugar en el aula. Previamente revisaremos algunas de las aportaciones de Antonia Candela (1999), punto de partida teórico donde se han apoyado muchas de nuestras reflexiones. Esta autora, en un trabajo muy reciente, se aproxima, especialmente, a dos tipos de procesos: a) aquellos en los que los niños y sus maestros argumentan en el aula en situaciones de construcción del conocimiento científico, b) situaciones y estrategias que les permiten lograr el consenso. Nos fijaremos también en el estudio de O'Connor y Michaels (1996) y colaboradores cuando exploran el discurso en el aula deteniéndose específicamente en una estrategia a la que denominan "reformulación".

La discusión en el aula: una aproximación a través del discurso

Veamos, en primer lugar, las aportaciones de Antonia Candela (1999) en relación con la noción de argumentación a la que considera "presentar una postura con conciencia de que existe otra opinión implícita o explícita, diferente de la propia" (p.100). Lo que para nosotras tiene especial interés son sus reflexiones cuando relaciona la argumentación y el uso de recursos retóricos. Citando a Fine (1986) considera que el corazón del análisis retórico es el interés por conocer en qué circunstancias y por qué procedimientos se realiza la persuasión:

"Un argumento es un invento, una construcción original que utiliza material conocido: ideas, valores, concepciones, etc., compartidos por los participantes (Billing, 1989). Las intervenciones argumentativas ponen en juego conocimientos previos y los relacionan en formas variadas, modificando variables y situaciones, con el fin de articular razones que convengan. El análisis retórico muestra que la organización argumentativa del discurso está en la base de buena parte del razonamiento conceptual y que el razonamiento mental puede verse como una argumentación con uno mismo (Billing, 1989). Por eso las intervenciones argumentativas de los alumnos permiten hacer inferencias sobre sus formas de razonamiento". (Candela, 1999, p. 100)

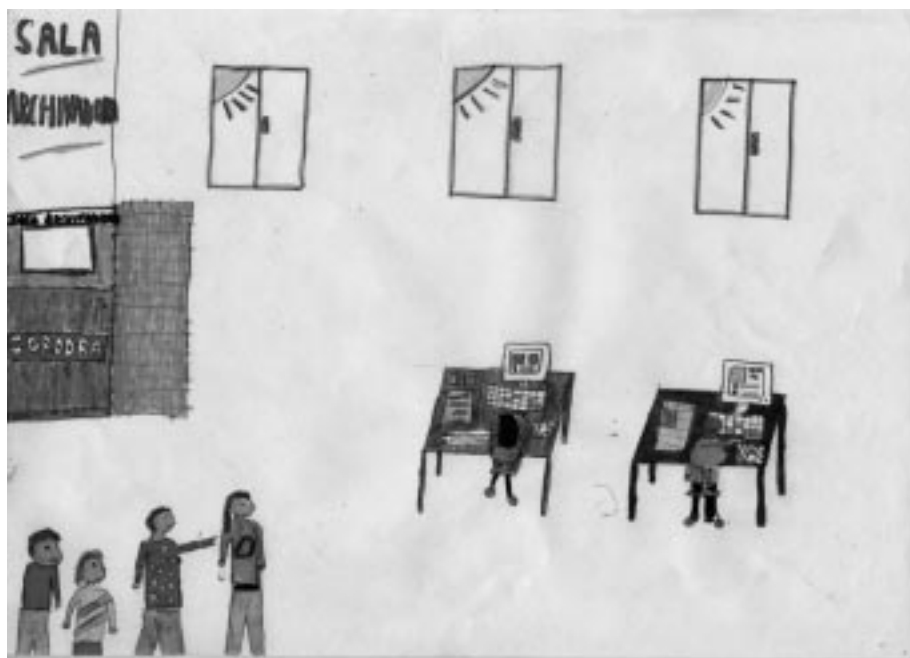
La retórica, nos dice esta autora, adquiere un peso fundamental cuando se trata de analizar el discurso en el aula. A su juicio, la psicología ha sobre-valorado la lógica frente a la retórica, apoyada en una concepción positivista de la ciencia, ello supone ignorar el pensamiento retórico y argumentativo que está en la base de procesos más creativos e imaginativos. La investigadora considera que en el aula el discurso es retórico cuando se expresan diversas alternativas sobre los temas y tanto el profesor como los alumnos consideran creíble el contenido escolar. Estudia los recursos argumentativos, sus condiciones de producción y el hecho de que los recursos utilizados por los maestros y alumnos son distintos, así los alumnos usan el movimiento de regateo, las analogías, los contraejemplos, la reducción al absurdo, los maestros, por su parte, la opinión mayoritaria, el consenso o el ir a la meta. Por ejemplo, la maestra puede facilitar la construcción argumentativa pidiendo que los alumnos argumenten sus respuestas hasta que sean convincentes, cada cuestión está orientada a hacer notar la insuficiencia del argumento anterior, de esta manera los niños van estructurando las relaciones entre las ideas. También puede ocurrir que sean los niños los que pidan las justificaciones. Otro aspecto interesante al que se refiere Candela es el efecto de la discusión argumentativa en la estructura de la clase, es lo que llama "la construcción de contextos argumentativos". Analiza entonces toda la secuencia de la clase y se fija tanto en la construcción colectiva como individual. Se alude a las funciones de los argumentos y, sobre todo, cuando éstos son de los alumnos:

- a) Demandan justificación de una versión que no ha resultado convincente.
- b) Pueden actuar como rechazo de algo que se ha propuesto,
- c) Abren espacio a versiones alternativas ampliando así la argumentación.
- d) Pueden generar conflictos entre distintas versiones.
- e) Pueden promover consensos. Pero veamos ahora cómo todo esto se concreta en una de nuestras sesiones y cómo lo hemos categorizado considerando el sistema de categorías al que previamente nos hemos referido.

Los diálogos que transcribimos a continuación tienen lugar durante la segunda sesión (Post-Visita) en la que participan los niños, la maestra y una de las

investigadoras. La sesión consiste, esencialmente, en comentar la visita realizada a las instalaciones del diario Córdoba, en el que tal como habíamos previsto se publicaría nuestro número monográfico sobre la televisión. El hecho de que la investigadora no hubiese asistido a la visita crea una situación en la que el diálogo es más fácil, ya que los niños se ven obligados a contarle todo lo que allí habían visto y, quizás, aprendido. En este caso, la interlocutora no conoce las respuestas de lo que pregunta. En términos generales observaremos también como ella misma y la maestra, la otra persona adulta presente durante la sesión, se apoyan en sus propuestas para tratar de favorecer el pensamiento de los niños. Pero veamos en detalle cómo se suceden las intervenciones.

Figura 8-7. Argumentar sobre la visita al periódico: una representación gráfica



En la primera secuencia, categorizada como "*favorecer el pensamiento*" prácticamente al comienzo de la sesión, la investigadora introduce una cuestión que

se comprende mejor aludiendo brevemente al contexto del taller. Los niños, en una sesión anterior en la que se había preparado la visita, habían debatido sobre como sería la redacción del periódico. Ya aludimos en páginas anteriores a este punto. Hemos de reconocer de nuevo que, ante un cierto asombro de las personas adultas, creían que lo más importante serían las máquinas y el papel reciclado con el que se editaría el diario, es esto lo que explica la primera pregunta. Parece que algunos niños han cambiado su idea y quieren justificarlo, pero no todos están de acuerdo (turnos 7, 8 y 10). Inmediatamente se sugiere explícitamente la necesidad de reflexionar ante la pregunta (turnos 10 - 13).

6: Investigadora: A vosotros qué os parece más importante, ¿la información, lo que la gente quiere decir o las máquinas (...)?

7: Niños a coro: Las máquinas, las máquinas

8: Niños a coro: ¡La información! (...) ¡la información!

9: Investigadora: A ver (...)

10: Victoria: Porque sin la información (...)

11: Maestra: Pensadlo un poquito

12: Investigadora: Vamos a pensar un poquito esto

13: Maestra: Y razonar algo (...)

Inmediatamente las personas adultas insisten en la idea buscando que se ofrezcan "*justificaciones*", que finalmente aporta Victoria (turno 18). La profesora refuerza su respuesta reformulándola (turno 20).

14: Investigadora: Hay que pensar por qué, ¿qué es lo más importante?

15: Maestra: Victoria va a decir algo del por qué

16: Victoria: Porque sin la (...)

17: Maestra: Primero dí qué piensas, qué es más importante

18: Victoria: Yo pienso que es la información más importante, porque sin la información no se puede sacar nada de las máquinas

19: Investigadora: ¡Claro!

20: Maestra: Muy bien, las máquinas es el medio que tenemos para dar esa información de forma cómoda, más rápida, en menos tiempo (...) ¿eh? (...) que cuesta menos trabajo (...), pero la información es la base

21: María: ¡Señorita!

Pero será necesario seguir avanzando en la reflexión a través del diálogo y la investigadora introduce de nuevo la cuestión, esta vez de forma indirecta y seguramente con la intención de profundizar en el tema. También en este caso se produce un soporte mutuo entre las personas adultas (turnos 22 y 23). De nuevo se trata de "*favorecer el pensamiento*" y, tras la pregunta de la maestra, los niños comienzan a referirse a los contenidos periodísticos. Es interesante observar en este punto que, seguramente, para los pequeños el término "información" utilizado por la investigadora es demasiado abstracto; por eso, la maestra lo concreta, información son las noticias y algo más que los niños habrán de precisar (turno 23). María, una alumna, se refiere a las secciones de opinión (turno 25) y comenta incluso una noticia de actualidad en ese momento (turno 30). Lo que nos interesa resaltar, en definitiva, es cómo los niños, con ayuda de los adultos van comprendiendo y construyendo progresivamente un conocimiento acerca de qué es el periódico y cómo se elabora.

22: Investigadora: Me habéis contado casi todo de las máquinas pero (...) que de las máquinas, me habéis contado mucho pero de la información no me habéis contado mucho

23: Maestra: Y otra cosa que no le habéis dicho tampoco es que también nos hablaron es que no (...) aquí no hay sólo noticias, os hablaron ¿de qué?

24: Javi: Anuncios, que también había anuncios.

25: María: Opiniones de la gente (...)

26: Maestra: ¿(barullo) Qué os dijeron?

27: Investigadora: A ver, a ver, a ver

28: María: Que había opiniones de la gente (...)

29: Investigadora: Vamos a hablar de eso un momento

30: María: Que cuando el periódico de ayer estaban la opinión de la gente sobre lo de las gasolineras que te echaban menos (...) menos (...)

Pero veamos qué ocurre a continuación en el aula. Se produce un cambio hacia la dimensión que hemos categorizado como *diálogo* y que se concreta a través de dos *ejemplos* (turno 31 y 37). Así, un ejemplo de los artículos de opinión es la editorial, y eso es lo que quiere la maestra que los niños entiendan. Podemos fijarnos en cómo las frases se suceden, cabalgándose unas en otras (turnos 31-35) y desde aquí se introduce un segundo ejemplo: los niños van a dar también sus opiniones porque ellos, lo mismo que otros niños, serán también colaboradores del periódico. A nuestro juicio, es de gran interés ver cómo los ejemplos se combinan con intervenciones de la maestra para favorecer el pensamiento, de forma que ella en sus intervenciones amplía siempre la información dada previamente por los niños (turnos 34 y 43).

31: Maestra: Por ejemplo, ayer leyó ella, (...) ¿ese artículo cómo se llamaba? A ver, míralo

32: Cristina: ¡Editoriales!

33: Investigadora: ¡Claro!

34: Maestra: Ella (la persona que había guiado la visita) leyó en la editorial, la opinión del periódico y nos dijo que todas esas opiniones se las dan los (...) que también estaban los qué. Los cola- (...)

35: Niños a coro: (...) ¡borradores!

36: Investigadora: Claro

37: Maestra: Como por ejemplo (...) quién os dijo

38: Victoria: ¡Los niños del Cordobilla!

39: Maestra: Os dijo: como por ejemplo vosotros (...)

40: Investigadora: ¡Claro!

41: Maestra: Sois colaboradores, es decir (...)

- 42: Investigadora: ¡Claro!
- 43: Maestra: Rocío, escucha [...] Nos dijo: además de los periodistas que traen información existen los colaboradores, que vienen, nos mandan artículos, nos mandan trabajos (...) cosas para que se publiquen, y os dijo: como vosotros, que luego haréis un (...)
- 44: Niños a coro: ¡Cordobilla!
- 45: Maestra: (...) Como hacen los niños que mandan habitualmente sus trabajos para publicarlos en periódico

Finalmente, aparece de nuevo una situación en la que será una niña la que introduce una nueva idea que contribuirá seguramente "*favorecer el pensamiento*" del resto de los participantes (turno 48). Es la niña, María en este caso, la que lleva el peso de la discusión (turnos 48, 50, 52). Resulta curioso como, incluso, a la maestra le cuesta reconocerlo (53) e intenta retomar el control de la situación (turnos 55 y 57).

- 46: María: ¡Señorita!, que el segundo paso (...)
- 47: Maestra: Espérate
- 48: María: Que el segundo paso (...) cuando han llegado todas las noticias (...) seleccionan (...) se van seleccionando (...) ¡señorita! que el segundo paso cuando ya (...) han recogido todas las noticias, se seleccionan (...), se seleccionan las mejores (...) las que llaman más la intención (...)
- 49: Maestra: ¿La intención? (risas)
- 50: María: (...) Las más importantes (...), las más interesantes (...)
- 51: Maestra: Espera un momentito, vamos a ver algo de eso (...)
- 52: María: Y después diseñan (...) diseñan las páginas del periódico
- 53: Maestra: Bueno, eso ya lo hemos dicho, pero un detallito de lo que antes decían (...) eso (...) ha di (...) ha hablado de la selección, eso es importante que sepamos por qué. Porque cuando nosotros hagamos nuestro Cordobilla (...)

54: Investigadora: ¡Claro!

Una vez que la maestra ha retomado el control se introducirá una nueva idea: los límites de espacio en el periódico obligarán a que sólo aparezcan los mejores de los elaborados entre los niños.

55: Maestra: (...) No podremos poner todos los trabajos de todos y todos queréis ¿verdad? poner lo vuestro, entonces, ¿qué hay que hacer?

56: Juanlu: Un poco de cada

57: Maestra: Intentar hacerlo muy bien para que los mejores trabajos sean los que se publiquen

En suma, esperamos que nuestro lector o lectora haya comprendido cómo si bien son las personas adultas las que mantienen el control de la clase. Los niños aportan ideas y reflexionan a partir de las sugerencias de sus mayores. Hay que señalar también que los pequeños parecen estar realmente interesados en la discusión, ya que en ningún momento la profesora se ve obligada a llamar la atención de alguno de ellos o a recordar la necesidad de atender a otras opiniones, algo muy habitual en otros momentos. Veremos ahora otra situación que nos aproxima a interacciones más simétricas o, dicho de otro modo, a una conversación en la que, incluso a partir de ideas diferentes, no es difícil lograr un consenso; en este caso veremos cómo el control de las personas adultas va pasando progresivamente a los niños.

La búsqueda del consenso en el aula

De nuevo el trabajo de Candela (1999), que se ha acercado a la construcción de consensos en el aula, fundamentará nuestra reflexión. Se trata de situaciones distintas de las imposiciones y de las tendencias a mantener las diferencias. Lo mismo que en el caso de la argumentación, para estudiar el consenso es preciso relacionar el contenido y la forma social de la organización en el aula.

"La orientación del discurso escolar hacia la construcción de una versión del contenido que sea aceptada por todos los participantes es un proceso que involucra versiones individuales, a veces divergentes, que se expresan, cotejan y argumentan en el aula. Esta tendencia hacia una versión aceptada es, entonces, una característica del discurso situado, por la cual los participantes hacen uso de recur-

...retóricos para persuadir a otros y tratar de validar una versión del contenido con base en su carácter discursivamente compartido". (Candela, 1999, p. 148)

El trabajo de esta autora analiza con gran detalle varias secuencias de clase en las que se destaca, por ejemplo, que la presencia del consenso no se da sólo en las intervenciones de los docentes, sino en las de los alumnos que contribuyen decisivamente a configurar el contexto de la clase. Ellos y ellas parecen evaluar a cada momento la conveniencia de participar para dirigir a los demás hacia su versión o para sumarse al acuerdo.

En este contexto se señalan algunos de los recursos utilizados por los alumnos para sostener sus posiciones ante la demanda de que las cambien, con ellos pueden cambiar a veces las asimetrías de poder. Entre los que se citan están los siguientes.

- ✓ Explotar la ambigüedad funcional del discurso para mantener versiones diferentes de las demandas.
- ✓ Argumentar a favor de sus puntos de vista.
- ✓ Apropiarse del mecanismo de estructura preferencial.
- ✓ Negarse a expresar públicamente su posición.
- ✓ Explicitar un contenido abiertamente distinto del solicitado.
- ✓ Evaluar negativamente las versiones no compartidas.

Entre los mecanismos que usan los docentes están los siguientes:

- ✓ Estructura preferencial, para manejar acuerdos, desacuerdos, etc.,
- ✓ Demandas de justificaciones y explicaciones.
- ✓ Formulaciones de lo que los niños dicen como forma de aceptación.
- ✓ Orientación de la mirada.
- ✓ Cambio o reorientación del tema.
- ✓ Solicitud de manifestaciones colectivas.
- ✓ Dar forma gramatical de unanimidad.

- ✓ Justificar la manera de proceder buscando la aceptación del grupo.
- ✓ Argumentación en función de su versión.
- ✓ Pero nos fijaremos ahora en lo que ocurrió en nuestro taller.

En este caso nos encontramos en la penúltima sesión. El taller está prácticamente finalizando, se han comentado con anterioridad las series y los anuncios, ahora le toca el turno a los dibujos animados. Conviene recordar algunos hechos que contribuirán a contextualizar la sesión desde una perspectiva didáctica. Las sesiones anteriores en las que se discutieron las series habían consistido, fundamentalmente, en una re-construcción de la historia que se presentaba en la pantalla, los niños parecían haberse cansado y las personas adultas decidimos utilizar una estrategia diferente. Para discutir los dibujos animados decidimos que era preferible establecer comparaciones entre ellas, esto es lo que muestra el diálogo que transcribimos a continuación.

Señalaremos, finalmente, que la discusión se aprovechó para que niños y niñas fueran aprendiendo a hacer un esquema en el que se sintetizaban los puntos clave de la discusión, para ello la investigadora iba escribiendo en la pizarra las ideas centrales que, además, eran copiadas por los niños en sus cuadernos. La figura 8-8 incluye uno de esos esquemas.

Figura 8-8. Un esquema de la discusión

GOKUJI japonés	Calimero . europeo
- Violencia, Arma p?	A yoda y cooperación
- sobelador persona y macho	Amista
- Hay buenos y malos y los	Animales sobelado
- malos algunos gana .	- No gana los malos.
- Cambia	meuy timble .
- Humor	- flecho reales
- Muy temprano	- Hay un personaje que hace
- Ocurren cosas en el futuro	elbe todo.
- muchos personajes personajes	- Cada capitano en una
- overquelos los problemas	historista .

Observaremos inmediatamente que los comentarios se introducen a partir de unas preguntas de la maestra que tratan, seguramente, de plantear una discusión entre alternativas (turnos 14 y 16). Lo que nos interesa mostrar es que a partir de ahí se busca no tanto que se establezcan continuas contraposiciones, como que éstas se vayan sintetizando a través de situaciones de consenso, y todo ello aunque al comienzo la intervención de la maestra parece orientarse más a establecer contraposiciones que consensos (turno 18).

- 10: Maestra: A ver, de primeras en principio, ¿qué habéis observado? Venga, vamos a sacar (...) pero por orden, y ¡escuchad! porque si alguien ya ha dicho otras diferencias que habéis encontrado pues los demás ya no las tenéis que repetir (...) Así que fijaros bien y escuchad (...) Vamos a ver, mientras tanto, mientras se prepara (refiriéndose a Investigadora y Amalia que están preparando las cámaras), ¿os ha gustado la serie?

- 11: Niños: ¡Siiii! (todos a la vez)
- 12: Niño/a: No, a mí no
- 13: Niño/a: No (...)
- 14: Maestra: ¿A quién le gusta más Goku?
- 15: Niños: (Levantando las manos)
- 16: Maestra: ¿A quién le gusta más Calimero?
- 17: Niños: (Levantando las manos)
- 18: Maestra: Pues casi casi (están igual) mitad y mitad (...) Bueno, pues ahora nos vas a explicar por qué le gusta más una y por qué no la otra y sobre todo (...) que cosas hay distintas en una serie y en otra

Tras algunas intervenciones que tienden al conflicto, muy similares a las anteriores tanto por parte de la maestra como de los niños y niñas, la maestra se verá obligada a tratar de introducir un cierto orden en la clase. Es interesante observar, en este contexto, como a lo largo del taller se han ido re-negociando las normas de funcionamiento y todo ello entretelado en las discusiones sobre el contenido de los programas televisivos. En este caso es un niño quién solicita expresamente la intervención de la maestra (turno, 36); realmente la expresión infantil no es demasiado clara, pero la maestra ha comprendido perfectamente lo que el niño le pide y será ella quién solicita la intervención del grupo 1 (turno 37).

- 33: Maestra: (Investigadora se incorpora con la maestra) Mirad (...) ¡Juanlu! ¡Begoña! espero que respetéis lo que dijimos el otro día, las normas que tenemos, ahora si habla una compañera la escuchamos, ahora bajad las manos mientras que está hablando porque es incomodo ver a alguien (...) (imita a los niños angustiados con la mano levantada) mientras que tu hablas con la mano arriba ¡eh María!, baja la mano
- 34: Investigadora: Claro
- 35: Maestra: Vamos a ir por orden, vamos a empezar por el equipo 1, el 2, el 3 y el 4 y así cada uno va escuchando lo que dice la compañera

36: Juanlu: Profesora (...) mejor que no levantemos la mano y digas tú qué quieres decir

37: Maestra: Muy bien, pues venga, equipo 1 (...)

A partir de este momento comienzan a aportarse distintas *opiniones*. Queremos destacar que, a nuestro juicio, el menor control de las personas adultas, donde más que introducir o provocar nuevas ideas se limitan a apoyar y "reformular" las de los niños y niñas, el debate es más lento. Es decir, cada idea está "más trabajada", se le dedica más tiempo, pero son los niños quienes la generan.

Figura 8-9. Meter una fotografía del video de la clase



Vemos, por ejemplo, que Rocío (turno 38) es capaz de dar una opinión de carácter general y abstracto, que María (turno 43) encuentra otro criterio de

comparación que más adelante precisará David (turno 50). Mientras el diálogo transcurre, la investigadora va anotando en la pizarra las ideas fundamentales ofreciendo a los niños un modelo de cómo puede elaborarse un esquema.

- 38: Rocío C.: Que en Goku hay violencia y en Calimero no (...)
- 39: Maestra: Eso es lo que tú has encontrado, ¿alguna más?, ¡Rocío! (refiriéndose a Rocío A.)
- 40: Maestra: Has encontrado alguna (...) ¡María!
- 41: María: Que (...)
- 42: Maestra: Vuélvete un poquito
- 43: María: Que, que en Calimero salen más animales y en Goku salen sólo personas
- 44: Maestra: ¡Ajá! una diferencia también importante
- 45: Investigadora: ¿Lo voy apuntando yo aquí? (empieza a escribir las aportaciones de los niños y niñas en la pizarra)
- 46: Maestra: Sí
- 47: David B.: Y algunas veces (...)
- 48: Investigadora: Yo lo voy a ir apuntando, ¿vale?
- 49: Juanlu: (...) Con "h" al final
- 50: David B.: Goku sale menos

El diálogo transcurrirá durante largo rato por caminos parecidos y en él ocupan un lugar importante las sugerencias de los niños y las niñas, generadas a veces por las reformulaciones (turno 53) y preguntas (turno 54) de la maestra y la investigadora que, en este caso, más que aportar nuevas ideas ayuda a que los niños las generen.

- 51: Maestra: ¡Pero David!, ¡David espérate!, que vamos por allí, tú todo lo que quieras decir (...) lo vamos apuntar luego (...) ¡José! venga (...)
- 52: Niño/a: ¿Cómo?

-
- 53: Maestra: Hemos visto una diferencia, una con violencia, otra sin violencia
- 54: Investigadora: ¿Los animales dónde están?
- 55: Niños: ¡En Calimero! (todos)
- 56: Javi: No, y en Goku también salen animales
- 57: Maestra: Pero ha dicho María, que sobre todo en Calimero, se nota que hay muchos más animales
- 58: David B: Pocos animales, en Goku menos
- 59: Maestra: En Goku pocos (...) pocos
- 60: Investigadora: Sobre todo personas
- 61: Maestra: Eso

En suma, creemos haber mostrado que existen en las aulas patrones muy diferentes a la hora de organizar el discurso. Consideramos con Antonia Candela que las relaciones dialógicas en el aula son más frecuentes de lo que trabajos anteriores y ya clásicos parecían pensar (por ejemplo, Edwards y Mercer, 1987), aunque en ella participen las personas adultas e, incluso, en situaciones de gran grupo. Pensamos, en cualquier caso, que no es sólo el trabajo de Candela el que ha insistido en esta idea. Veremos a modo de conclusión, algunos otros estudios que insisten en la misma idea y aludiremos, en primer lugar, a algunas consideraciones de carácter teórico y metodológico que permiten entender mejor las relaciones entre el discurso y el contexto social en el que se produce.

Un trabajo de Edwards (1997) resulta muy relevante para nosotras en este contexto. Conscientes de simplificar en exceso, podemos decir que se acerca al lenguaje como un medio social más que como un código que representa el pensamiento y las ideas, la forma en que tradicionalmente lo han entendido los psicólogos, o como un sistema gramatical al modo en que lo entienden los lingüistas. Para ello un aspecto fundamental del análisis es considerar la organización secuencial del discurso, más que su contenido verbal o conceptual. Ello no significa que haya de prescindirse del contenido, sino que tenerlo en cuenta es algo esencial y a menudo implícito para comprender la organización se-

cuencial. El punto clave es que el contenido surge como un fenómeno situado en la organización secuencial, dicha organización proporciona el contexto en el que el contenido es producido y el marco de la interacción en el que la organización y el contenido son controladas por los participantes.

En este contexto este autor considera muy importante aproximarse a los datos de forma que sean ellos los que planteen y hagan surgir los problemas. Desde esta idea trata de recordar el estatus empírico y teórico de los problemas psicológicos. El discurso se entiende como acción y no como comunicación y se señalan sus distintas funciones (Potter, 1996/98). En este sentido nociones como "agencia, intencionalidad y responsabilidad" son manejadas por los participantes en el contexto de la interacción. Es decir, las intenciones están estrechamente unidas al contexto y no se entienden como algo independiente de él. Todo esto significa que las acciones se entienden como preformativas de cierto tipo de acción comunicativa y social. El análisis del discurso hace visibles esas acciones, ello no tiene que ver con los motivos del hablante salvo que éstos sean entendidos como acciones. También es muy interesante señalar que desde esta perspectiva se define la intersubjetividad, que no se concibe como una situación de la mente sino como un asunto práctico que forma parte de la organización secuencial; los significados son también considerados como rasgos de la interacción social más que como relacionados con las intenciones de los hablantes.

O'Connor y Michaels (1996) han analizado, en un excelente trabajo, las prácticas que están presentes en los grupos de discusión entre alumnos dentro del aula. Los autores están interesados en analizar los distintos tipos de actividades que fortalecen las prácticas de externalización del propio razonamiento, la indagación en el razonamiento de los otros y las distintas posturas y posiciones que pueden tenerse ante un problema. Les interesan los escenarios en los que el maestro está presente de forma activa y organiza la tarea de discusión; es por ello que el trabajo resulta tan significativo para nosotros: contribuye a que se establezcan las relaciones entre los estudiantes de un modo u otro y también establece determinadas relaciones entre el contenido. Más concretamente, lo que significa organizar las actividades de los niños en la discusión supone: dar al niño acceso a su participación, teniendo en cuenta que cada niño tiene diferente "background", actitudes y recursos académicos. El ma-

estro debe también aproximarlos al problema, permitiendo distintas perspectivas de análisis. Debe también permitir que la clase logre la meta que se propone. Debe hacer juicios sobre lo que se ha de evitar y también legítimas las distintas contribuciones. El análisis trata de plantearse como una alternativa al marco que ha analizado el discurso en el aula poniendo un especial acento en la secuencia: pregunta, respuesta, evaluación (IRE).

Se exploran, en suma, dos aspectos: a) qué relaciones tienen unos participantes con otros, es decir, derechos y responsabilidades que configuran el marco de la clase y b) cómo se posicionan en relación con el contenido. Este es el marco en el que se estudia lo que los autores llaman "*reformulación*":

- a) Clarificar el contenido, por ejemplo, explicar el razonamiento de forma que los otros lo entiendan mejor.
- b) Crear acuerdos y oposiciones ante un argumento.

Cabe destacar, además, que estos autores han aludido a los *concomitantes lingüísticos de la reformulación*, son los siguientes:

- ✓ Reformulación del contenido por parte de los participantes,
- ✓ El uso del estilo indirecto, esto consiste concretamente en referirse a lo que los otros han dicho,
- ✓ Uso de marcadores que garantizan la inferencia, esto es algo que aporta una estructura al contenido proposicional.
- ✓ Los movimientos conversacionales del maestro crean un marco de participación.
- ✓ Dicho marco tiene roles y responsabilidades encajadas en él que se articulan entre sí,
- ✓ Interactuando con los estudiantes el maestro les confiere un rol en ese marco de participación,
- ✓ Participando en él los estudiantes tienen acceso a las prácticas discursivas, todo ello es un vehículo para lograr un pensamiento complejo y una resolución de problemas en grupo.

Algunas reflexiones a modo de síntesis

Un capítulo tan largo y, quizás, tan denso como el anterior, necesita algunas conclusiones que sintetizen lo que a nuestro juicio son en este punto las principales aportaciones de la investigación. Las enumeramos a continuación.

Iniciábamos este trabajo aludiendo a la idea de conocimiento a partir de algunas aportaciones de Gordon Wells. Nos interesa destacar que en su trabajo se entrecruzan dos criterios desde los que acercarse al análisis del conocimiento: el primero, que supone diferentes grados de implicación por parte del sujeto teniendo en cuenta el grado de control que puede ejercerse sobre las representaciones; el segundo está referido a la funcionalidad del conocimiento y se relaciona con la utilidad inmediata o distante de aquello que se conoce. Si tenemos en cuenta que los procesos de enseñanza y aprendizaje que se produjeron en nuestro taller, donde se buscaba facilitar a los niños y las niñas habilidades relacionadas con nuevas formas de alfabetización, este modelo tiene especial interés.

Pero podemos ir un poco más lejos y señalar que el conocimiento no nos interesa tanto en situaciones de construcción individual como compartida, por ello hemos profundizado en otras aportaciones teóricas que analizan este concepto. Los trabajos de los analistas del discurso, especialmente los de Antonia Candela, han resultado de gran interés. A su juicio el discurso revela en ocasiones los principios que organizan las relaciones sociales en las aulas.

Cuando se trata de explorar los patrones sociales que están presentes en el aula aparecen en primer plano los distintos papeles sociales que desempeñan en ella los niños, las niñas y las personas adultas. Si bien los estudios más clásicos, que se realizaron en la décadas de los años setenta y ochenta, suelen describir interacciones asimétricas, investigaciones más recientes han destacado el papel de la simetría. Pero para que esas relaciones simétricas están presentes en el aula, cuando se discuten los contenidos de conocimiento, es necesario haber aceptado unas reglas de juego que, de un modo u otro, niños y niñas aprenden a utilizar con la ayuda de las personas adultas.

Es preciso señalar, por otra parte, que hemos realizado análisis cualitativos y cuantitativos del discurso en el aula. Nuestros datos, desde una perspectiva

cuantitativa, nos han mostrado cómo las distintas clases de normas que están presentes en el aula dependen de otros muchos factores, por ejemplo, la naturaleza de la tarea que se lleva a cabo.

Indicaremos, finalmente, que los análisis cualitativos nos han permitido descubrir las diversas estrategias socio-cognitivas que están en juego cuando los niños, las niñas y las personas adultas discuten los contenidos de la televisión y aprenden a escribir sobre ellos, teniendo siempre presente que sus trabajos han de ser publicados en el diario local. En este contexto hemos explorado dos tipos de escenarios muy diferentes: a) aquellos en los que existen ciertos desacuerdos entre los participantes, algo que favorece determinadas formas de argumentación, b) situaciones de consenso en las que niños y adultos desempeñan a su vez diferentes papeles sociales.

9. IDEAS: ESCRIBIR, MÁS DIFÍCIL DE LO QUE PARECE

"Y así se da uno cuenta, gracias a esta abundantísima literatura de autoconfesión y autoanálisis, que escribir una obra genial es casi una proeza de una prodigiosa dificultad. Todo está en contra de la probabilidad de que salga entera e intacta de la mente del escritor. Las circunstancias materiales suelen estar en contra. (...) La indiferencia que Keats, Flaubert, y otros han encontrado, en el caso de la mujer no era indiferencia sino hostilidad. El mundo no le decía a ella como le decía a ellos: "Escribe si quieres, a mí no me importa nada", El mundo le decía con una risotada: "Escribir? ¿Para qué quieres tu escribir?"

Virginia Wolf, *Una habitación propia*, pp. 73-74

Virginia Wolf nos cuenta por qué es difícil aprender a escribir y por qué para unas personas es todavía más complicado que para otras. Pero olvidando esas diferencias, aunque estén siempre presentes, nos gusta pensar que podríamos hacer más fácil este aprendizaje creando situaciones educativas que sugieran a escritores y escritoras infantiles la idea de que sus mensajes son interesantes para otras personas. Estas preocupaciones son el objeto de estas páginas, en las que reflexionamos sobre algunas de las situaciones que se crearon en nuestro taller cuando, tras discutir los programas de televisión, planificábamos y escribíamos los textos que se publicarían en "El Cordobilla", el suplemento infantil del diario local de la ciudad.

Organizaremos nuestras reflexiones en cuatro grandes núcleos temáticos. Veremos, en primer lugar, como la escritura adquiere un significado diferente en función de que se considere un proceso únicamente individual o, por el contrario, sea vista como un discurso que adquiere su sentido en un medio socio-cultural específico. En segundo lugar, nos referiremos a la importancia de introducir los medios de comunicación de masas en las aulas y al modo en que se introdujeron en nuestro taller. Veremos cómo los niños eran productores de textos periodísticos, cuyos contenidos estaban directamente relacionados con el mundo de la televisión. Profundizaremos, posteriormente, en el proceso mismo de escribir cuando éste se lleva a cabo en un contexto social y prestaremos

especial atención a la noción de audiencia ya que, progresivamente, este factor se reveló como uno de los aspectos de mayor interés didáctico. Exploraremos, desde esta perspectiva, cómo los escritores y escritoras con quienes compartimos las sesiones del taller, fueron creando poco a poco una conciencia de la audiencia para la que escribían. Ésta se iba dibujando en un doble plano: por una parte, como audiencia inmediata a la que directamente se dirigían los textos (por ejemplo, la profesora, los niños y niñas de la clase, las madres); por otra parte, como audiencia lejana, cuando surgía la presencia de los lectores y lectoras del periódico.

Instrumentos simbólicos y contexto social

En los escenarios educativos están presentes "actividades mediadas por instrumentos". Esta idea no es nueva y tiene sus raíces en los trabajos de Vygotsty y Leontiev. El modelo sociocultural nos muestra cómo la evolución de los procesos psíquicos es inseparable del uso de instrumentos en contextos socio-culturales específicos (Álvarez y Del-Río, 1996; Lacasa, 1997). Desde este marco teórico, los sistemas de mediación simbólica nos permiten conocer los mitos, las grandes narrativas y dramas culturales en los que insertamos nuestros propios mitos, dramas y narrativas (Álvarez, 1997).

En una línea semejante, Michael Cole (1966) ha insistido en que el acto básico de la mediación consiste en que uno regula sus interacciones con el mundo de manera indirecta, a través de objetos que son artificiales, elaborados por las manos humanas, e ideales, producto de una mente que piensa. Para este autor, los objetos mediadores de nuestras interacciones con el mundo brindan acceso potencial para desarrollar nuevas formas de procesos psicológicos superiores. Por el hecho de adoptar esta perspectiva, a la que ya nos hemos referido ampliamente en otros capítulos, en nuestro trabajo cobran especial importancia el lenguaje escrito, oral y audiovisual entendidos como instrumentos simbólicos que contribuyen a desarrollar nuestro pensamiento. Y es precisamente en el aula entendida como un sistema de actividad (Álvarez, 1996; Cole, 1996) donde se van a integrar estos lenguajes dando lugar a un proceso de construcción conjunta del conocimiento, nos ocuparemos de ello a continuación. Nos fijaremos primero en el discurso que ofrecen los medios de comuni-

cación y lo que significa estar alfabetizado en ellos. Reflexionaremos después en la escritura, cuando se comprende como forma de comunicación que se adquiere y desarrolla en un contexto social.

Aprendiendo de los medios de comunicación

Detengámonos un momento en el concepto mismo de alfabetización, que tradicionalmente se considerado asociada al dominio de un conjunto de habilidades relacionadas con la lengua escrita (Olson, 1996; Olson y Bruner, 1996). Esta noción se asocia, además, a situaciones de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en instituciones sociales y culturales diferentes de los primeros entornos de socialización en los que se adquiere el lenguaje de forma natural (Gee, 1991; Gee y Green, 1998). El resultado de un proceso de alfabetización es una forma de conocimiento explícito y consciente del código que ha de utilizarse lo cual permite, a su vez, un control de las prácticas que se asocian a su uso. En este contexto es posible hablar de *dos tipos de discurso: primario*, aquel que surge entre los hablantes que se comunican cara a cara, oralmente, y *secundario*, que supone usos específicos, mediado por instrumentos, en función de las situaciones y que además supone un proceso de aprendizaje.

De todo ello volveremos a ocuparnos más adelante, pero lo que ahora queremos resaltar es que, adoptando esta perspectiva, parece importante tener en cuenta que la presencia de determinadas tecnologías y el uso de lenguajes audiovisuales exige a las personas formas específicas de control del discurso y, en este sentido, procesos diferentes de alfabetización a los que tradicionalmente han estado presentes en las aulas de cualquier nivel educativo. Distintas investigaciones han insistido en la misma idea (por ejemplo, Bernstein, 1996; Street, 1998). Gabriel Salomon (1979/1994; 1993a; 1993b), que propone un análisis de las dimensiones específicas de esos medios en cuanto pueden afectar al aprendizaje, se refiere concretamente a cuatro características de los medios de comunicación:

- a) Atributos derivados de la tecnología específica que se utiliza y que da lugar a *diferentes formas de transmitir y recibir la información*. Por ejemplo, podemos pensar en las consecuencias que se derivan de la proxi-

midad o distancia espacio temporal entre emisor y receptor asociada a cada uno de los medios,

- b) *Los contenidos* que pueden transmitirse a través de ellos. Pensemos, por ejemplo, en las diferencias entre la radio, el periódico tradicional y el periódico en la red. Podemos pensar también en la incidencia sobre los procesos de comprensión y decisión de los usuarios ante la presencia de canales que transmiten informaciones cada vez mas específicas
- c) *Los sistemas simbólicos*, el papel distinto que juegan la escritura, la voz o la imagen como soportes del contenido en cada una de esas tecnologías,
- d) *Los entornos sociales y las situaciones en las que se utilizan*, y en las que todavía queda mucho por conocer. Sabemos, por ejemplo, que los efectos de la TV no son los mismos en los niños si éstos la ven solos o en familia, pero sabemos poco del impacto de las relaciones sociales en el uso de internet o viceversa.

En suma, asumimos que la tecnología puede ser concebida como condición necesaria pero no suficiente para la emergencia de un medio de comunicación. La condición suficiente es el sistema simbólico que se asocia a esa tecnología, en cuanto que es ésta la que hace posible su uso con fines expresivos y comunicativos.

Figura 9-1 Conocer el mundo a través de los medios de comunicación



Avanzando más allá de estas posiciones destaca el planteamiento de Milly Buonanno. La autora propone una nueva manera de entender los medios que, a nuestro juicio, va mucho más allá de la que proponía Gabriel Salomón. Considera a los medios como *constructores, sujetos agentes y no sólo vehículos o mediaciones*. Desde su perspectiva, la construcción de la realidad no es un producto (de la influencia de los medios de comunicación) sino un *proceso*, durante el cual se presentan, se interpretan, se comparan, se discuten, se negocian significados sobre los distintos aspectos de la vida cotidiana y del mundo social. En este sentido resulta de especial interés ver como, desde los medios, las personas construyen un conjunto de representaciones compartidas que sustituyen a otras que tradicionalmente han contribuido a definir la cultura.

"Las representaciones mediáticas ya han asumido un papel central en este proceso, sustituyendo a los rituales y a los mitos de las sociedades más antiguas, exploran y articulan nuestra cultura y nos ofrecen interpretaciones que actualmente son, quizás, tan legítimas como aquellas que ofrecieron hace tiempo los mitos" (Buonanno, 1999, p. 78)

Este proceso desde el que construir significados supone formas diferentes de investigar los contenidos televisivos. Por ejemplo, en su opinión, en un mismo análisis de los textos de ficción parece necesario incluir una reflexión sobre temas de sentido común, visiones consensuales, orientaciones culturales compartidas, aspiraciones difundidas, ideas dadas por obvias. En definitiva, hay que tener en cuenta sobre todo o al menos una parte de lo que, en un momento dado, la observación de la sociedad nos dice acerca de los procesos de mantenimiento y reconstitución de la comunidad y la cultura. Avanzando algo más, y para ayudarnos a operativizar los conceptos anteriores, esta autora introduce la idea de "*texto escurridizo*". Con él se alude a una definición intuitiva del texto televisivo que se aleja de una unidad discreta y autónoma de programación, como podría ser un libro o una película. Prefiere hablarse de "flujo televisivo", citando trabajos clásicos de Williams (Williams y Stacy, 1995; Williams, 1974), algo que se ha convertido en *palabra-clave* del debate sobre la televisión. No se trata de una serie de programas individuales, dotados de límites precisos y distinguibles y eventualmente interrumpidos por la publicidad o por otros materiales, sino de una secuencia que reorganiza y sumerge textos individuales en un único flujo ininterrumpido. Aunque los argumentos pueden ser varios, la experiencia televisiva los ha unificado de algún modo.

¿Qué significa escribir en un contexto social?

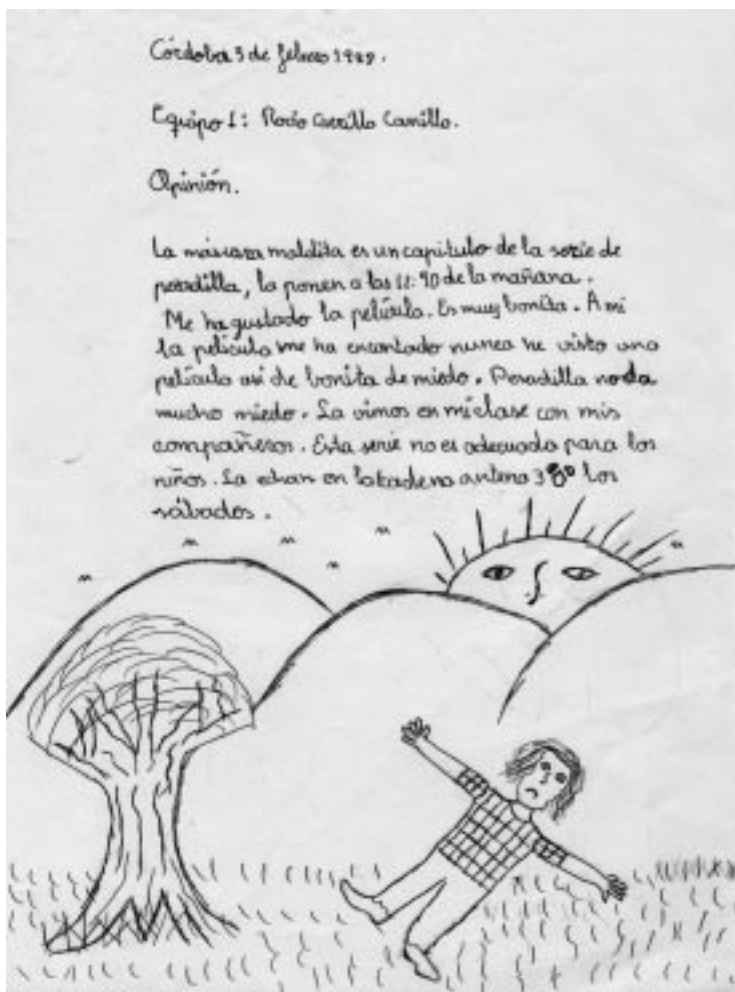
Schultz (2000) trata de constestar a esta pregunta en un trabajo muy reciente, dedicado a explorar los procesos de escritura cuando éstos se consideran inseparables del contexto social. Pero podemos buscar las raíces de este planteamiento muchos años atrás y encontramos entonces dos tradiciones que resultan para nosotras especialmente significativas. La primera mira hacia Vygotsky y se fija en el concepto de "*internalización*", la segunda es la que arranca de los trabajos de Bajtin y se apoya, sobre todo, en el concepto de "*apropiación*".

Si seguimos a Vygotsky, se nos dice que los instrumentos del pensamiento están disponibles en la cultura. El niño y la niña participan de una actividad estructurada por los otros, gradualmente asumen cada vez un mayor control (Coll y Onrubia, 1996) y comienzan a interiorizar los sistemas simbólicos de su cul-

tura. El niño avanza desde los procesos del lenguaje privado hacia formas de pensamiento más elevadas que suponen el control consciente. Nada de ello sería posible si el niño no se desarrollara en un contexto social y, además, tuviera un apoyo implícito o explícito de otras personas. En este contexto, el proceso de "internalización" no es sólo una simple copia de lo que existe fuera, sino una auténtica reconstrucción y transformación. El niño asimila formas sociales del lenguaje, que están presentes en su cultura, y logra sobre ellas un control cada vez mayor.

Ese proceso de transformación ha sido también señalado por Bajtin que insiste en el carácter dialógico de la conciencia humana. "El otro" es una audiencia omnipresente que existe en el horizonte cuando escribimos o pensamos. Para este autor apropiación significa una línea de conversación que incluye un hablante y un oyente. El individuo se compromete con una actividad que envuelve el discurso de su cultura y construye una respuesta dialógica a estos discursos, ello supone reconstruir el contexto social. Ya nos ocupamos ampliamente de las aportaciones de este autor en un capítulo anterior. Veamos entonces algunas de las aportaciones vygotskianas al tema de la escritura.

Figura 9-2. Una niña escribe y dibuja sobre la TV



Resulta especialmente interesante el trabajo de Cazden (1996) cuando se refiere a la pedagogía de la escritura a partir de Vygotsky y a la lectura que de ella hacen los educadores. Son tres ideas las que van a destacarse: el lenguaje

privado, la zona de desarrollo próximo y las relaciones entre aprendizaje e instrucción, creemos que todas ellas están profundamente entrelazadas. Veámoslo.

- ✓ En la base del *lenguaje privado* existe una actividad social compartida. El maestro orienta al niño hacia una conciencia de la tarea que sería difícil que alcanzase por sí mismo, ello supondrá que el proceso de aprendizaje está controlado por el que aprende. Se sugiere la importancia de generar en el que aprende procesos capaces de controlar el propio aprendizaje, se critica una enseñanza directa. Este tipo de aproximación ha sido aceptada por Britton y Pellegrini (1990) y los representantes del lenguaje integrado (Goodman y Goodmann, 1990).
- ✓ Cuando nos concentramos en la noción de "*zona del desarrollo próximo*" aparece el concepto de andamiaje. Según Cazden, Vygotsky se refiere a él en un contexto interpersonal, pero no de gran grupo. Utiliza esta metáfora en el contexto del aprendizaje de la escritura, supone la interacción del niño con el adulto en cuanto que simplifica la tarea, clarifica la estructura, ayuda a lograr el éxito cuando la tarea es difícil y aporta un conjunto de reglas y procedimientos que serán gradualmente interiorizados (Langer y Applebee, 1992).
- ✓ Una tercera línea es la que sitúa a Vygotsky en relación con la cultura y los *procesos simbólicos*. Lo que esta tercera dimensión añade no es sólo el uso del lenguaje y su poder social, sino también como el género, la cultura y la clase afectan al individuo que piensa, aprende y escribe. Si nos preguntamos qué se ha añadido en la metáfora del andamiaje, diremos que son los valores simbólicos unidos a la forma de hacer y de mirar. La influencia está mediada en sus efectos por una apropiación de retos semióticos (Burgess, 1993; Stone, 1993 #2573; Goodnow, 1993).

Vemos, por lo tanto, que el tema de la interacción social en relación con la enseñanza de la escritura excede el marco de los trabajos tradicionales, en los que se planteaba la interacción entre iguales con la idea de contrastar cuando se producían mejores resultados.

Figura 9-3. Un niño inventa un anuncio de un libro relacionado con su serie favorita de TV



Revisando otros trabajos más recientes hay que citar el interesante análisis que aporta Schultz (2000). Se presentan las diversas perspectivas desde las que puede observarse el contexto social donde se ha estudiado el desarrollo de la escritura. Señala las siguientes.

El desarrollo de la escritura refleja el contexto social e histórico, "el poder y la experiencia contribuyen a que un individuo crezca como escritor, pero no sólo influyen en lo que el individuo escribe, sino a quien se le permite escribir, para quién, en que contexto y en que circunstancias". Se habla entonces del "poder de la codificación" (Delpit, 1995). En la misma línea, Clark e Ivanic (1997) detallan el modo en que las prácticas sociales de la escritura están conformadas por el poder, lo cual incluye el acceso a determinados tipos de prácticas de escritura.

El desarrollo de la escritura se entiende también como un *proceso asociado a contextos locales* (Barton, 1994), que están conformados por las normas del grupo y la comunidad. Dichos contextos incluyen género, metas y audiencias; además, dan cuenta del tipo de tarea a la que se enfrenta el escritor y de las convenciones retóricas que conforman la tarea. Algunos etnógrafos de la comunicación, por ejemplo Gumperz (1981) y Hymes (1974), dan cuenta de cómo la lectura, la escritura y el lenguaje se usan fuera de la clase. Mas recientemente, Heath y McLaughlin (1993) insisten en el uso extraescolar de la escritura, se trata de comprender con detalle el modo en que los contextos locales configuran esas prácticas.

También se ha analizado el desarrollo de la escritura en el *contexto escolar y se ha asociado a prácticas curriculares*, que dependen incluso de las políticas educativas de los países o de procesos, mucho más concretos, que tienen lugar en el aula. Por ejemplo, Lensmire (1993; 1994a; 1994b) se fija en cómo la interacción entre iguales incide en el desarrollo de un taller de escritura en una escuela de tercer grado, cuya estructura estaba estratificada por jerarquías de poder y status que configuraban la producción. Rompe con la idea de una comunidad idealizada de escritores y piensa que es necesario considerar el papel que toma cada uno de ellos, incluso el maestro.

Profundizando en la perspectiva anterior se analiza el *desarrollo de la escritura conformado por el contexto social*. Por ejemplo, Schultz (1997) explora los múltiples significados de la colaboración entre estudiantes y también con el

maestro en un taller de escritura. Utilizando distintas situaciones, por ejemplo escriben en grupos, por parejas, interactuando con el profesor, etc., analiza diversos tipos de prácticas. También Dyson, (1993; 1997) ha explorado el modo en que la interacción configura las prácticas de los escritores. Por ejemplo, analiza la interacción entre los niños considerando que forman parte a su vez de un grupo social con sus propias prácticas. Así, indica que la diversidad cultural es un recurso que los maestros deberían tener en cuenta.

Finalmente, se insiste en la idea de que el análisis del desarrollo de la escritura debe tener en cuenta *la identidad social del escritor* en cuanto tiene un impacto en su proceso de escribir. En nuestro caso creemos que esta identidad podría considerarse desde múltiples perspectivas, por ejemplo, la pertenencia a un grupo social o incluso la identidad de género, por ejemplo, las niñas prefieren unos tipos de texto más que otros.

Figura 9-4. Instrumentos simbólicos y contexto social



Ver la televisión para escribir en el periódico

Escribir no siempre resulta fácil. Al comienzo de este capítulo aludíamos a ello. Tampoco es fácil situarse como una audiencia crítica ante los mensajes que ofrecen las pantallas de televisión. Pensando en cómo podríamos unir estos dos códigos y trabajarlos conjuntamente diseñamos nuestro taller de escritura. El principio básico en el que nos apoyábamos era la necesidad de escribir de forma significativa sobre la televisión. Ya hemos indicado que el procedimiento de trabajo en clase consistió, durante gran parte de las sesiones, en reconstruir y discutir muchos de los programas que los niños habían visto en casa y que ellos mismos aportaban para volver a verlos en la clase junto a sus compañeros.

Pero ahora no nos interesa tanto insistir en las discusiones que se produjeron utilizando el discurso oral, ello ha sido objeto de un capítulo anterior, sino centrarnos en los textos escritos que se produjeron. Una cuestión de gran interés que poco a poco fue surgiendo, cuando mirábamos los textos de los niños desde nuestra perspectiva de investigadoras, era a qué tipo de formato o género literario pertenecían. Nos preguntábamos, más concretamente, si lo que los niños escribían eran textos periodísticos. Para profundizar en este tema fueron de gran ayuda los estudios de algunos autores que, siguiendo de cerca de Bajtin (1986), se han acercado al concepto de género literario entendiéndolo como una forma de conocimiento social (Hicks, 1996; Kozulin, 1996; Miller, 1994). En este contexto, y en relación con los procesos de desarrollo humano, *la adquisición del género se une a la capacidad de usar habilidades lingüísticas cada vez mas sofisticadas en una gran variedad de contextos sociales*. Así, las habilidades que permiten representar sucesos tienen su origen en las interacciones infantiles con el mundo social. En nuestro contexto los niños comenzaron a convertirse en narradores y críticos de televisión. Narraban desde su experiencia, pero a la vez, eran críticos ante lo que veían. Esto ayudará a entender que los textos de los niños y las niñas estén escritos, muchas veces, en primera persona.

También comenzaron a ser de gran ayuda algunas ideas de Jerome Bruner (1986) cuando se refiere explícitamente a dos modos de funcionamiento cognitivo. Se trata del pensamiento analítico y narrativo, que difieren radicalmente en sus principios de verificación, de modo que una buena historia y un buen

argumento son diferentes. En su opinión, cada uno de ellos proporciona formas distintas de organizar la experiencia y de construir la realidad. Nos interesaban especialmente sus aportaciones sobre las narrativas. De acuerdo con este autor, los actos de habla de las narrativas hacen posible que el lector re-escriba su propio texto, favorecen la imaginación del lector y le orientan en la búsqueda del significado. Existen tres rasgos del discurso que parecen cruciales en este proceso. El primero *la presuposición*, la creación de significados implícitos mas que explícitos. El segundo es la *subjetivización*, el despliegue de la realidad no a través de un ojo omnisciente sino a través del filtro de la conciencia de los protagonistas de la historia. El tercer elemento es la *multiplicidad de perspectivas*, que permiten trascender la univocidad del mundo y situarse en las diferentes casas de un prisma.

En los textos de los niños nos parecía descubrir estas formas de organizar la experiencia, que se complementaban entre sí. Podemos observarlo en la primera versión del texto que Ana escribió sobre una serie que aparecía en ese momento en las pantallas. El texto original aparece en la figura 9.5.

Figura 9-5. Ana escribe sobre la serie "Pesadillas". Versión 1.

"¿Has oído hablar alguna vez de Pesadillas? "Pesadillas es una serie que ponen los sábados a las 12:40 en Antena 3. El día 3 de febrero de 1998 vi un capítulo en el colegio de Pesadillas se llamaba "La Máscara Maldita". La había grabado José Parras Torres, un niño de mi clase que le gusta mucho Pesadillas, igual que Juan Luis Toledo otro niño de mi clase. Yo le digo a los niños que no les da miedo el "Varón Rojo", "Muñeco Diabólico", que pueden ver Pesadillas, pero a los que les da miedo esas películas les aconsejo que no las vean, pero no da miedo como el Muñeco Diabólico, sólo da un poco de asco. Los protagonistas son niños y niñas. Si os ha gustado lo que he dicho sobre Pesadillas podéis verlo una vez y si os gusta, lo podéis ver los demás días. Algunos días son de risa, otros de un poco de miedo, otros de misterio, otros... No aprendes si tienes que hacer eso o no, si tienes que estudiar, si lo primero es el cole, no habla de juguetes...sólo habla de cosas de miedo y yo creo que los que la ven no pasan miedo. No os creáis lo que pasa, no os creáis que lo que pasa es realidad. Está por, algunos capítulos están hechos por ordenador. El autor se llama R.L Steven Stin. A mí no me gusta lo que he visto en el capítulo, en el capítulo "La Máscara Maldita". Yo creo que perdemos el tiempo viéndola, pero los que lo ven y les gusta que no la dejen de ver porque no le gusten a los demás y el que la quiera ver que la vea, pero si le gusta, no porque le guste a los demás".

El texto comienza con una pregunta orientada directamente al lector o lectora: "*¿Has visto alguna vez "Pesadillas"?*" Lo que nos interesa destacar es que la niña juega alternativamente con la primera persona, desde la que ella habla, y la segunda, mediante la cual se dirige a posible audiencia, otros niños que leerán el *Cordobilla*, la sección infantil de un periódico local. El texto parece mezclar el formato narrativo, una historia en la que se cuenta cómo un niño de la clase había grabado el programa, con otros formatos quizás no académicos pero que utiliza de forma familiar para expresar sus propias opiniones, en las que a menudo se incluyen consejos e incluso juicios de valor; por ejemplo, "*Si os ha gustado lo que he dicho sobre pesadillas podéis verlo una vez y si os gusta, lo podéis ver los demás días*". El texto, por otra parte, incluye algunas ideas que parecen reproducir expectativas de las personas adultas o de los propios niños de lo que podría aprenderse en la escuela, situación en la que se encuentra Ana, o de lo que podría aprenderse en la televisión: "*No aprendes si tienes que hacer eso o no, si tienes que estudiar, si lo primero es el cole, no habla de juguetes, (...) solo habla de cosas de miedo y yo creo que los que la ven no pasan miedo*". Leyendo esta frase da la impresión de que la niña parece mostrarse neutra en sus consejos a los lectores. Pero, más adelante y ya en la frase final, surgen opiniones difíciles de entender en relación con el conjunto del texto: "*Yo creo que perdemos el tiempo viéndola*", opinión que no se justifica con unas u otras razones sino a la que sigue un consejo, "*pero los que lo ven y les gusta que no lo dejen de ver*".

Cuando leemos el texto de Ana podemos pensar que mezcla opiniones propias y de los adultos. Seguramente, lo que habrá escuchado en casa o en la escuela. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que una de las principales preocupaciones tanto de la maestra como de las investigadoras, que asistían al taller como observadoras participantes, era orientar a los niños de forma que fueran capaces de escribir lo que ellos mismos pensaban y no lo que suele decirse o nos gustaría escuchar a las personas adultas. Los textos infantiles, de los que el anterior es un ejemplo, muestran que esa tarea no es sencilla. Las personas escribimos para otros que también tienen sus propias expectativas.

Hablar y escribir para que otras personas nos lean

El texto de Ana que acabamos de comentar fue, como ya se ha indicado, el resultado de una discusión que tuvo lugar en el taller y en la que se comentó el programa "Pesadillas". De nuevo el texto volvería a la clase para discutirlo en el grupo y "corregir" aquellos que, quizás, no se comprendieran perfectamente. Aprender a utilizar diferentes códigos expresivos era uno de los objetivos del taller. Desde esta perspectiva, las relaciones entre la lengua oral y escrita establecidas a través de los procesos de conciencia adquieren especial relevancia. La idea ha sido ampliamente explorada desde enfoques vygotkianos. Nos referiremos a esta cuestión brevemente y mostraremos un diálogo en el que Ana explica oralmente a sus compañeros el proceso que siguió en su casa para "revisar" el texto escrito.

Para Vygotsky (1986) el desarrollo de la escritura no es una mera repetición del proceso relacionado con el lenguaje oral y, en ningún caso, lo oral y lo escrito pueden identificarse. De acuerdo con este autor, la lengua escrita es una función lingüística separada, que difiere de la oral tanto en su estructura como en su forma de funcionamiento. De un modo más preciso, estas diferencias se concretan así:

"Podemos concluir que a la diferencia esencial entre la lengua oral y escrita refleja la diferencia entre dos tipos de actividad, una que es espontánea, involuntaria y no consciente, mientras que la otra es abstracta, voluntaria y consciente; además, las funciones psicológicas en las que se apoya el lenguaje escrito no han comenzado a desarrollarse en sentido propiamente dicho cuando comienza la instrucción sobre la escritura. Debe construirse sobre procesos inmaduros y apenas emergentes." (Vygotsky, 1986, p. 183)

Se comprende inmediatamente que la diferencia fundamental entre lo oral y lo escrito se relaciona con la presencia de la *conciencia*. Siguiendo la línea de trabajo marcada por Vygotsky, diferentes autores se han ocupado de las relaciones entre el lenguaje oral y escrito. Es evidente que no estamos ante un tema sencillo.

Podemos considerar, por ejemplo, las aportaciones de Garton y Pratt (1989/1991) que señalan dos razones por las que el lenguaje oral y escrito, aun siendo de naturaleza diferente, deben examinarse conjuntamente. En primer

lugar, nos dicen, *el desarrollo del lenguaje escrito depende del desarrollo del lenguaje oral* y, en cierto modo, es parasitario de éste. Pero, a su vez, la adquisición de las habilidades relacionadas con la lengua escrita incide en el lenguaje oral; de esta forma nuevas funciones y estructuras pueden aprenderse en la lengua escrita y, además, ser adoptadas en la lengua oral. En este proceso desempeña un importante papel la *conciencia metalingüística*. Estas autoras aceptan la propuesta de Perner (1988), según la cual para que una habilidad se considere metalingüística el sujeto no sólo debe ser capaz de reflexionar sobre el lenguaje y centrar la atención en él, sino que debe tener además *alguna apreciación de que es sobre el lenguaje sobre lo que se está reflexionando*. Las autoras se preguntan hasta qué punto puede identificarse la experiencia que tienen los niños y niñas, cuando discuten en la escuela el número de letras que contiene una palabra, con la de unos operarios que cuando quieren colocar un cartel dicen: "este letrero es fácil de porque sólo tiene tres letras". En el primer caso se muestra que las personas poseen la capacidad de hacer explícitos determinados aspectos de la estructura del lenguaje, por ejemplo las unidades de habla (fonemas y sílabas) o las construcciones sintácticas. Garton y Pratt (1989/1991) consideran que la habilidad de reflexionar sobre el lenguaje es anterior a la enseñanza de la lectura, puede surgir de forma espontánea e inicialmente no se relaciona necesariamente con un control deliberado.

En segundo lugar, estas autoras se refieren al hecho de que el *aprendizaje del lenguaje oral y escrito son, en cierto modo, similares*. Suele argumentarse, nos dicen, que el aprendizaje de la lengua oral es más natural, pero ellas consideran esta afirmación demasiado general e incluso equivocada.

"Tanto en relación con el lenguaje oral como escrito el niño o la niña requieren *ayuda* - habitualmente la ayuda de personas adultas. Aunque los mecanismos para el desarrollo pueden ser diferentes mantenemos que un ingrediente vital para facilitar el desarrollo de la lecto-escritura es el interés del adulto, preparado para ayudar al desarrollo del lenguaje oral o escrito del niño interactuando con él" (Garton y Pratt, 1989, p. 3-4)

En suma, los adultos aportan apoyo y guía, permitiendo al niño o a la niña tomar parte activa en su proceso de aprendizaje del lenguaje. Todo esto no significa, sin embargo, que el lenguaje oral y escrito puedan identificarse. Existen diferencias entre ellos al menos en tres ámbitos: la forma, la función y el modo de presentación.

- ✓ Por lo que se refiere a la forma, *el lenguaje oral es efímero, ocurre en tiempo real, y ha de ser escuchado*. Por el contrario, el lenguaje escrito es más permanente, espacial y visual.
- ✓ Las *diferencias funcionales* se relacionan con el *cuándo* y *dónde* es apropiado utilizar el lenguaje oral o escrito.
- ✓ Existen diferencias en las estructuras gramaticales que se utilizan en uno u otro caso y, además, la "*cohesión del discurso*" se logra de forma diferente en ambos. En este último caso, hay que destacar los patrones de entonación utilizados en el lenguaje oral que se acompaña de gestos, instrumentos paralingüísticos, etc.
- ✓ Hay que destacar, finalmente, el papel que desempeñan en el lenguaje *las convenciones lingüísticas*.

Veamos ahora, como ejemplo de un posible camino para establecer relaciones entre la lengua oral y escrita, lo que ocurrió con el texto de Ana. En el diálogo que transcribimos observamos cómo la maestra incita a Ana a leer su texto. La niña lo ha trabajado en casa con su madre, pero ahora va a contar en clase lo que ocurrió. Lo interesante, en nuestra opinión, es cómo la maestra le orienta a la revisión y cómo lectura de los textos se convierte un acto colectivo, en el que unos niños aprenden a partir de otros. Más concretamente, los niños han escrito dos versiones y la profesora (turno 19) quiere hacerles comprender el hecho de que ningún texto es definitivo y de que la segunda versión de María, en opinión de la maestra, mejoró la primera.

19: Maestra: Mirar, vamos a leer de un par de equipos la primera versión que hicieron y la segunda, y ahora todos lo escucháis para que veáis como varía una versión de otra ¿eh? Así que dejar los apuntes bajo la mesa y vamos a escuchar.

20: Ana: Es que me he expresado muy mal (dirigiéndose a su grupo)

21: Maestra: ¡Ana! Primero nos lees la que hiciste en clase.

22: Ana: Es que está muy mal expresada (dirigiéndose al gran grupo).

23: Maestra: Pues eso es lo que queremos ver. Cómo no lo expresaste al principio, y cómo luego al leerla te has dado cuenta de que debías re-

formar. (...)

24: Ana: (lee su escrito mientras que la clase queda en silencio) ¿Has oído hablar alguna vez de Pesadillas? (Maria continúa con sus escrito)

Una vez que la niña ha leído su texto, la maestra seguirá animándola para que hable. En el diálogo que sigue a continuación Ana, explica a sus compañeros y a la profesora el proceso que siguió en su casa cuando leyó a su madre el texto que había escrito sobre la televisión (turno 27). La madre, como iremos viendo, parece preocuparse únicamente de que el texto sea fácilmente comprensible, quizás con criterios escolares; pero, en este punto, sería necesario profundizar buscando nuevos índices de qué significa un conocimiento escolar en relación con el proceso de aprender a escribir.

27: Maestra: O sea que se nos ha liado ahí un poquito en el final y ahora vamos a ver cómo lo ha arreglado en casa (Se escucha mucho murmullo) dice Ana, ¡a ver! ¡cuéntanoslo!

28: Investigadora: Ana, cuéntanos lo que pasó con tu madre

29: Maestra: Cuéntale, cuéntale lo que pasó

30: Ana: Que cuando mi madre la leyó...

Ana reformó su texto debido a que sus padres no lo entendían (turno 32), "*o sea que se nos ha liado ahí un poquito en el final*" dice la maestra, y por ello debieron reformarlo. La niña (turno 34) cree que era difícilmente comprensible para su madre "*porque había muchas cosas juntas*". Veremos enseguida cómo va a concretarse esta idea. Todo el diálogo que sigue a continuación es una muestra de cómo la niña estuvo apoyada por sus padres en casa y ahora lo cuenta con el soporte de la maestra

32: Ana: Que como yo lo había escrito, pues yo sabía lo que quería decir, pero cuando lo leyó mi madre, pues mi madre no entendía mucho algunas cosas.

33: Maestra: Y entonces de lo que se trata es de que el que lo está leyendo se entere bien de lo que tú le quieres contar y Ana... al leérselo a su madre se dio cuenta ¿de qué?

- 34: Ana: Que había liado muchas cosas juntas...
- 35: Maestra: Su madre no ha terminado de enterarse bien de lo que tú nos querías contar, que lo que quería decir Ana
- 36: Investigadora: Y tu madre ¿la leyó sola o se la leiste tú fuerte?
- 37: Ana: No, mi madre la leyó y después cuando mi madre no la entendía, no la entendía bien pues se lo dio a mi padre. Como mi padre tampoco la entendía muy bien, pues ya la reformamos

Ana, sin embargo, no es demasiado explícita cuando se trata de describir qué modificaciones introdujeron. Sus palabras nos hacen recordar algunos trabajos de Piaget, (1974a; 1974b) cuando se refiere a la dificultad de los niños y las personas adultas para tomar conciencia de las estrategias que han utilizado cuando han resuelto con éxito un problema. La toma de conciencia, nos dice, se produce de la periferia hacia el centro. En este caso Ana, aunque es apoyada por las dos personas adultas presentes en el aula (turnos 41 y 42), no puede hacer explícito el proceso y sólo nos aporta dos elementos de éste (turnos 40 y 43): a) solo Ana lo entendía porque era ella misma quien lo había escrito, b) su madre le ayudó a reformarlo porque, como lectora, no lo comprendía.

- 38: Investigadora: ¡Ah! (Mercedes asiente) ¿Y cómo la reformasteis? Cuéntanos cómo la reformasteis
- 39: Maestra: Tú sola o tu madre te decía algo...
- 40: Ana: No, porque como yo sabía que como yo lo había escrito, pues yo creía que estaba bien y entonces con mi madre pues lo reformamos
- 41: Investigadora: Eso está muy bien ¿verdad?
- 42: Maestra: ¡Claro que sí! Y además una cosa interesante es lo que le ha ocurrido a Ana que ella cuando lo estaba haciendo al principio pensó que lo hacía muy bien y que estaba contando realmente las cosas que, que luego se iba a entender. Pero (...) resulta que cuando otra persona la leyó, ella se dio cuenta entonces de que no se había expresado bien (...)

43: Ana: Es que como yo lo había escrito pues entonces yo lo entendía lo que había escrito (...)

La maestra (turno 44) continuará interviniendo y ayuda a la niña a tomar conciencia de cómo reformó su texto, haciendo a la vez que participen otros niños en la conversación. Se alude, claramente, a un proceso de metacognición, esto es lo que a nuestro juicio significan las palabras de la maestra "*ella y su mente*". En la clase se inicia una discusión sobre el tema y otros niños comienzan a intervenir en la misma línea (turno 48). Aparecen en este momento las diferencias entre la lengua oral y escrita. Jesús se refiere a como él parece tener claras las cosas "en su cabeza", pero no sabe ponerlas en el cuaderno.

44: Maestra: Ella y su mente sabía lo que quería decir. Pero no lo había transmitido con palabras claras

45: Jesús: Sí. Eso es lo que me pasa a mí

46: Maestra: ¿A ti también te ha pasado eso?

48: Jesús: No, que eso es lo me ha pasado siempre (...) que yo explico las cosas en (...) en mi cabeza y la explico muy bien y después en el cuaderno no las sé explicar (...) no sé

Las personas adultas vuelven a retomar la idea y el proceso de planificación y revisión de la escritura aparecen en primer término. Se aporta la idea de que para que sea legible lo que hemos escrito, ha de estar bien organizado (turno 49) y que ningún texto es definitivo (turnos 50 y 53)

49: Maestra: Lo que quiere decir, no es que le pasó lo mismo que a Ana sino que él siempre en su mente tiene claro lo que quiere decir pero a la hora de expresarlo en un papel con palabras ya no le sale tan claro como él lo tenía. Y de eso se trata, de aprender a organizar bien lo que queremos decir

50: Investigadora: Vosotros sabéis que eso les pasa a los grandes escritores. ¿Os acordáis que os lo conté el año pasado?

51: Maestra: ¡Mónica!

52: Ángela: (asiente, la clase está en silencio y puede que otros asientan aunque no se les ve en el video)

53: Investigadora: ¡Claro! Eso no es que se haga mal, es que cada vez se va mejorando ¿eh? (Hay un silencio absoluto)

De nuevo la conversación vuelve a la revisión que Ana realizó en casa con su madre. Lo que resulta llamativo para nosotras es que Ana insiste en una estrategia escolar, se trataba de "no repetir palabras" (turnos, 55, 56 y 57). En cualquier caso, quizás, no se trata tanto de destacar que han utilizado una estrategia u otra, como de mostrar que han tomado conciencia de la revisión.

54: Maestra: Y ¿qué te fue diciendo tu madre para que hicieras esa esa nueva versión? ¿qué te decía?

55: Ana: Pues me dijo algunas cosas que estaban bien pero para no repetir muchas veces las mismas palabras pues las cambiamos por otras que significaban lo mismo, por sinónimos

56: Juanlu: Igual que yo, que puse muchas veces serie

57: Jose: Lo puso muchas veces (...)

58: Maestra: Bueno. ¿Y también te ayudaron en casa, Juan Luis?

59: Ana: En vez de poner otra vez un niño, pues pusimos un compañero y esas cosas así

Seguramente el diálogo que acabamos de transcribir habrá permitido comprender que para los niños y niñas de la clase, revisar los textos con una meta concreta, en este caso el que fueran perfectamente legibles para una potencial audiencia infantil o adulta, convirtió la tarea de revisar, habitualmente ardua, en algo incluso agradable. El papel de las personas adultas cobró mayor relevancia, si bien su misión fue algo distinta a lo que podría entenderse en una clase tradicional. Su papel no consistía en hacer explícitas las normas de un lenguaje gramatical correcto. Por el contrario, la actividad de la maestra era complementaria a la de los niños. Ellos y ellas leían entre sí sus textos. Se preguntaban unos a otros, o como en el ejemplo que acabamos de mostrar, a sus familias, con el fin de comprobar si los textos que habían escrito podrían entenderlos otras personas. Cuando las dificultades no podían resolverlas por sí mismos

preguntaban. En la respuesta siempre se buscaba y negociaba el acuerdo del niño o la niña que eran, realmente, los verdaderos autores.

Niños, niñas y personas adultas frente a los textos

Quien nos haya seguido hasta el momento habrá comprendido, seguramente, que el lenguaje oral se convirtió en el taller en un instrumento que contribuyó decisivamente a que niños y niñas aprendieran no sólo a ver críticamente la televisión, sino también a reflexionar sobre sus propios textos escritos. Nos detendremos ahora en estos últimos y desde ellos reflexionaremos sobre el modo en que las distintas teorías se han acercado a la lengua escrita. Lo que nos interesa de ellas es cómo desde allí pueden proyectarse diferentes modelos desde los que entender la enseñanza y aprendizaje de este tipo de discurso. Para explicar la naturaleza del lenguaje escrito se han propuesto las más variadas teorías. Fitzgerald (1992) hace una revisión de diversos modelos desde los que puede explorarse la escritura y que no son muy diferentes de los que están presentes a partir de los años setenta en psicología para explicar los procesos de conocimiento humano. Reinterpretando su aportación podremos acercarnos a distintos modelos sobre la naturaleza de la escritura.

En primer lugar, los modelos que surgen en torno a los años setenta entienden la escritura como un *proceso lineal* de tres estadios que se suceden a través del tiempo -preescritura, producción del texto propiamente dicho y revisión-. De acuerdo con este punto de vista, la planificación se situaría al comienzo de la tarea y se relacionaría, sobre todo, con la generación de ideas (Briton, Burgess, Martin, McLeod, y Rosen, 1975).

En segundo lugar, durante los años ochenta, y sobre todo a partir de la publicación del trabajo de Hayes (1981), *la escritura se entiende como un proceso de resolución de problemas* en el que los escritores tienen metas que deben lograr. El modelo se centra en los individuos, pero supone que sus actividades tienen aspectos en común y uno de los objetivos del investigador es detectar esas regularidades. Estos modelos han sido desarrollados por la psicología cognitiva.

Existe, finalmente, un tercer modelo que considera a la escritura como una actividad eminentemente social y comunicativa. En este caso, la escritura se concibe como un proceso que permite a las personas interpretar el mundo y construir representaciones. Surge con determinadas finalidades en situaciones sociales (Olson, 1994). Es en este último modelo en el que nos interesa profundizar. Mostraremos cómo en el texto que Ana revisó, parecen esconder tras él todo un campo de prácticas y creencias sobre lo que puede ser un buen texto escolar.

En este último contexto al que acabamos de aludir cobran especial interés los trabajos de Dyson (1993; 1997). En opinión de este autor, cada vez que alguien compone una historia de ficción, o cualquier otro tipo de texto que implica el uso del lenguaje, hace cristalizar toda una red de relaciones sociales. De esta perspectiva se señalan cuatro elementos que habrá que tener en cuenta: a) el poder o posición social de quien escribe frente a los demás, b) sus metas, c) el tema del discurso, d) la historia de otras conversaciones o diálogos que se han mantenido. Dyson busca profundizar en el mundo de formas simbólicas que niños y niñas llevan a la escuela. Así, para aprender a escribir, deben poner en práctica otros muchos recursos que pueden utilizar en otras situaciones, por ejemplo, el lenguaje oral, el dibujo u otros medios simbólicos como el juego dramático. Los niños escriben al principio dibujando y hablando, de esta forma no sólo representan el mundo que imaginan, sino que también la escritura se convierte en un medio de conexión social.

En este sentido, Dyson (1993) distingue tres tipos de géneros que merece la pena destacar: *familiar*, en cuanto que es compartido con los iguales, *popular*, un mundo más amplio que está presente en la vida cotidiana; y *mundo literario*, que se comparte con el maestro y con el mundo oficial de la escuela. Es precisamente la presencia de estos géneros lo que encontramos en los dos textos de Ana. Creemos que, si bien en el primero ella se sitúa en un género familiar y está escribiendo para sus iguales, en el segundo Ana y su madre se sitúan ante los criterios de un mundo literario y predominantemente adulto. Todo esto nos hace pensar que aprender a escribir supone descubrir cómo dominar un mundo en papel, con el fin de establecer formas diferentes de relación social que, por otra parte, no es independiente de un universo imaginado y en la escuela, de hecho, existe múltiples universos de este tipo. Es preciso que los niños comprendan y negocien todos esos mundos que aparecen ante ellos.

Figura 9-6. Ana revisó el texto con su madre. Versión II

"¿Has oído hablar alguna vez de la serie "Pesadillas". Es una serie que ponen los sábados a las 12:40 en Antena 3. El día 3 de febrero de 1998 vi un capítulo en el cole, se llamaba "La Máscara Maldita". Lo había grabado José Parras Torres, un niño de mi clase que le gusta mucho Pesadillas, igual que Juan Luis Toledo Ruiz otro compañero. Yo creo que a los niños que no les da miedo "El Varón Rojo" o "Muñeco Diabólico" pueden ver Pesadillas pero a los que no les da miedo esas películas les aconsejo que no las vean. Pesadillas no da tanto miedo como "El Muñeco Diabólico" sólo da un poco de asco. Los protagonistas son niños y niñas. Si os ha gustado lo que he dicho sobre Pesadillas la podéis ver un día y si os gusta la podéis seguir viendo más veces. Algunos capítulos son de risa, otros de miedo, otros de misterio, otros de aventura... Es una serie que no educa, es decir, que no enseña nada. No os creáis que lo que pasa es realidad son efectos hechos por ordenador. Su autor, su autor se llama R.R.L. Stin, a mí no me gusta, a mí no me gusta el capítulo "La Máscara Maldita" que es el que he visto. A mí personalmente no me gusta pero cada uno que haga lo que quiera sin tener en cuenta la opinión de los demás"

El segundo texto de Ana aparece en la figura 9-6. Lo que ahora queremos mostrar es cómo el primero (figura 9-5) fue sometido a distintos tipos de transformaciones, que pueden consistir en indicadores de cómo Ana hubo de negociar en su familia un nuevo mundo de significados, quizás más próximo a la escritura académica. Una comparación de los textos aparece en la tabla 9-1., para realizarla nos hemos apoyado en algunas de las aportaciones de Scinto que ya habíamos aplicado en otros trabajos (Lacasa, Pardo, Herranz-Ybarra, y Martín, 1995; Scinto, 1986). Lo que ahora resulta especialmente significativo es el modo en que se define la unidad de análisis. Es importante señalar que el texto se considera como una unidad funcional de significado complejo, una forma de predicación, que se extiende incluyendo la elaboración de conjuntos de oraciones por medio de un proceso de composición y concatenación. Para diferenciar los enunciados del texto se fija en que comienzan por mayúscula y terminan en un punto, éstos son los elementos que podemos considerar las unidades con sentido en el marco escolar. Este modelo pone el acento en las dimensiones estructurales y funcionales de los textos considerando, por una parte, las relaciones temáticas que es posible establecer entre los enunciados que componen un texto y, por otra, su función comunicativa. Considerando esas dos

dimensiones podemos observar que en el texto de Ana se han introducido, al menos, cuatro tipos de modificaciones.

Tabla 9-1. Las dos versiones del texto

<i>Versión 1</i>	<i>Versión 2</i>
1. ¿Has oído hablar alguna vez de Pesadillas? "Pesadillas" es una serie que ponen los sábados a las 12:40 en Antena 3.	¿Has oído hablar alguna vez de la serie "Pesadillas". Es una serie que ponen los sábados a las 12:40 en Antena 3.
2. El día 3 de febrero de 1998 <u>vi un capítulo en el colegio de Pesadillas</u> se llamaba "La Máscara Maldita".	El día 3 de febrero de 1998 <u>vi un capítulo en el cole</u> , se llamaba "La Máscara Maldita".
3. La había grabado José Parras Torres, un niño de mi clase que le gusta mucho Pesadillas, igual que Juan Luis Toledo <u>otro niño de mi clase</u> .	Lo había grabado José Parras Torres, un niño de mi clase que le gusta mucho Pesadillas, igual que Juan Luis Toledo Ruiz <u>otro compañero</u> .
4. Yo le digo a los niños que no les da miedo el "Varón Rojo", "Muñeco Diabólico", que pueden ver Pesadillas, pero a los que les da miedo esas películas les aconsejo que no las vean, pero no da miedo como el Muñeco Diabólico, sólo da un poco de asco.	Yo creo que a los niños que no les da miedo el "Varón Rojo" o "Muñeco Diabólico" pueden ver Pesadillas pero a los que no les da miedo esas películas les aconsejo que no las vean. Pesadillas no da tanto miedo como "El Muñeco Diabólico" sólo da un poco de asco.
5. Los protagonistas son niños y niñas.	Los protagonistas son niños y niñas.
6. Si os ha gustado lo que he dicho sobre Pesadillas podéis verlo una vez y si os gusta, lo podéis ver los demás días.	Si os ha gustado lo que he dicho sobre Pesadillas la podéis ver un día y si os gusta la podéis seguir viendo más veces.
7. Algunos días son de risa, otros de un poco de miedo, otros de misterio, otros...	Algunos capítulos son de risa, otros de miedo, otros de misterio, otros de aventura...
8. No aprendes si tienes que hacer eso o no, si tienes que estudiar, si lo primero es el cole, no habla de juguetes...sólo habla de cosas de miedo y yo creo que los que la ven no pasan miedo.	Es una serie que no educa, es decir, que no enseña nada.
9. No os creáis lo que pasa, no os creáis que lo que pasa es realidad. Está por, algunos capítulos están hechos por ordenador.	No os creáis que lo que pasa es realidad son efectos hechos por ordenador.
10. El autor se llama R.L Steven Stin.	Su autor, su autor se llama R.R.L. Stin,
11. A mí no me gusta lo que he visto en el capítulo, en el capítulo "La Máscara Maldita".	A mí no me gusta, a mí no me gusta el capítulo "La Máscara Maldita" que es el que he visto.

-
12. Yo creo que perdemos el tiempo viéndola, pero los que lo ven y les gusta que no la dejen de ver porque no le gusten a los demás y el que la quiera ver que la vea, pero si le gusta, no porque le guste a los demás" A mí personalmente no me gusta pero cada uno que haga lo que quiera sin tener en cuenta la opinión de los demás"
-

Las primeras son las modificaciones más sencillas, las que se orientan a cambiar términos que suponen repeticiones. Por ejemplo, en el enunciado 3, la niña escribe en su primera versión "igual que Juan Luis Toledo otro niño de mi clase" y en la segunda versión se dice "un compañero". Se pasa de dos términos concretos a uno más abstracto, lo que parece sugerir que Ana introduce un cambio indicando por la persona adulta.

En segundo lugar se producen transformaciones que contribuyen a hacer el texto más legible, no sólo eliminando palabras que han aparecido con anterioridad, sino reorganizando y simplificando la sintaxis. Por ejemplo, así aparece en la segunda sentencia: "vi un capítulo en el colegio de Pesadillas se llamaba La máscara maldita". La frase que aparece en la segunda versión es "vi un capítulo en el cole, se llamaba La máscara maldita". Observando con detalle, comprobamos que las palabras eliminadas aparecían ya en la sentencia 1.

Un tercer tipo de transformaciones consiste en rehacer la frase eliminando gran parte de su contenido. Así aparece en la sentencia 8. De nuevo, la niña hace más corta la frase, eliminando repeticiones y, además, se sitúa en un nivel más alto de abstracción. En su segunda versión toda una serie de actividades que la niña relata quedan resumidas en una frase "Es una serie que no educa, es decir, que no enseña nada".

Por último, y es quizás la transformación más significativa, se introducen cambios en relación con la perspectiva de la persona que habla. Aparece también en la sentencia 8. Si bien en la primera versión se habla en segunda persona, lo que sugiere quizás que la niña se sitúa en una perspectiva dialógica, en la segunda versión se habla en impersonal.

Figura 9-7. Didujando la serie "Pesadillas"



Lo que nos indican las transformaciones anteriores es que la segunda versión se ha modificado desde la perspectiva de un adulto y se pasa de un género, al que Dyson (1993) considera familiar, a otro que puede llamarse literario y que preferimos considerar "adulto". La pregunta que surge desde aquí es cómo hubiera sido posible guiar a la niña de forma que el texto no perdiera su frescura original. Este rasgo se nos hace presente, por ejemplo, en el hecho de que la niña ha sido capaz de mantener en todo su texto en la primera versión una perspectiva dialógica, es decir, escribe dirigiéndose siempre a un oyente. Tal vez ayudar a los niños a aprender a escribir exija, al menos en alguna medida, situarse ante ellos en relaciones de simetría, es decir, no sólo son las personas adultas quienes enseñan.

Escribir para una audiencia lejana

A modo de ejemplo queremos mostrar ahora cómo en nuestro taller el hecho de escribir en el periódico permitió acercarse a lo que los autores que acabamos de comentar consideran tareas pendientes en la enseñanza de la escritura. Veremos ahora cómo junto al hecho de escribir para alguien, situación donde la escritura tiene una función esencialmente comunicativa y funcional, los niños aprenden aspectos relacionados con la vida cotidiana. Por ejemplo, quiénes pueden ser los lectores de una periódico y dónde se edita, u otros aspectos mucho más relacionados con las habilidades de alfabetización, es decir, lo que significa escribir con claridad y el control del discurso que ello implica. Nos detendremos en el diálogo que se produjo en clase cuando, durante la segunda sesión, niños y niñas planificaban qué, para quién y cómo escribir en el periódico.

Al comienzo de la sesión la investigadora introduce directamente el tema: ¿Para quién vamos a escribir? En este caso se pone el ejemplo de una carta y los niños lo entienden perfectamente. Es más, intervienen varios de ellos y sus respuestas son apoyadas tanto por la investigadora como por la maestra. La profesora, incluso, recuerda una situación en la que los niños habían escrito cartas a personas ajenas a la escuela durante el curso anterior, en aquel momento una fábrica de aceite.

- 10: Investigadora: Mirad, yo pienso que lo primero que tenemos que hacer, (...) pero no sé si estaréis de acuerdo, me lo decís. A ver, lo primero que tenemos que hacer, si queremos escribir algo, es saber a quién vamos a escribir. Por ejemplo, si yo escribo una carta, para quién la escribo
- 11: Lucía: Para tu amigo (...)
- 12: Investigadora: Para tu amigo (...) ¿para quién más? (murmullo) pero de uno en uno, de uno en uno, a ver, de uno en uno
- 13: David B.: Para tu tío
- 14: Investigadora: Para tu tío
- 15: Cristina: Para tus padres (...)

- 16: María: Para tu prima (...)
- 17: Ángela: Para tu abuela
- 18: Victoria: Que podíamos escribirla para la fábrica de aceite
- 19: Maestra: Una carta a la fábrica de aceite que el año pasado le mandamos una carta a un (...) a un (...) al (...) al (murmullo)
- 20: Investigadora: Claro (...)
- 21: Maestra: Podíamos mandar una carta allí

Pero será necesario hacerles comprender que ahora ya no es la misma audiencia, sino algo más lejano: los lectores del periódico.

- 25: Investigadora: Claro, pero lo que este año hemos quedado (...), no que vamos a escribir cartas, ¿qué hemos quedado que íbamos a escribir?
- 26: Niños a coro: ¡Un pequeño periódico!
- 27: Investigadora: Un periódico (...) en el periódico Córdoba ¿no?
- 28: Niños a coro: Sí
- 29: Maestra: Ya sabemos el periódico concreto que es

Los niños entienden perfectamente, porque además habían visitado las instalaciones del Diario Córdoba, que la prensa tiene sus lectores.

- 30: Investigadora: Claro, ya sabemos dónde vamos a escribir, entonces vosotros, si escribimos en el periódico Córdoba ¿para quién creéis que estamos escribiendo?, esto es muy importante
- 31: Niño: Para las personas que lo leen
- 32: Niño: Para todos, para todos (...) (murmullo)
- 36: Investigadora: Sí
- 37: María: Para todo el que lea el periódico Córdoba

Pero será necesario profundizar algo más. En este momento la clase comienza a ocuparse directamente de un tema relacionado con la vida cotidiana: ¿dónde están esos lectores? Según los niños, en cualquier parte del mundo. Es

interesante cómo ellos perciben una cierta lejanía respecto de su audiencia (turno 41). No sólo, dicen, son personas de Córdoba, también de otros países. La profesora (turno 42) deberá facilitar la reflexión en este punto y recordar lo que ya les habían explicado durante su visita (turnos 45 - 53). Estamos ante claros ejemplos de que en esta clase se aprende a pensar y a adquirir nueva información a través de la lengua oral.

- 38: Maestra: Y quiénes serán esos
- 39: Investigadora: Hay que, hay que pensar muy bien a quién
- 40: Maestra: Vamos a ver, lo que escribamos va a salir publicado en el periódico Córdoba, en el Cordobilla de nuestro periódico Córdoba, a ver (...) ¿quién va a leer eso (...)? Rocío
- 41: Rocío A.: Mucha gente de Córdoba y de otros países donde lo llevan
- 42: Maestra: A ver, ¿creéis que lo llevan a otros países?
- 43: Niños a coro: No
- 44: Maestra: ¿Qué os contaron en la visita (...) Cristina?
- 45: Cristina: Lo llevan, lo llevan por toda Andalucía
- 46: Maestra: Luego, a ver, ¿quién lo va a leer?
- 47: Niños a coro: Los de Andalucía (murmullo) (...) los andaluces
- 48: Investigadora: Oye, oye, oye, oye (...) de uno en uno
- 49: Maestra: Pero en Andalucía hay mucha gente, a ver
- 50: Angela: Los niños
- 51: Maestra: Dicen que sobre todo ese Cordobilla lo van a leer niños, que esa sección la miran mucho los niños más que otras ¿no? (...) los niños de dónde (...) primero...
- 52: Niños a coro: De Córdoba (...) de Andalucía (¿?)
- 53: Maestra: Muy bien

De nuevo es necesario retomar el tema de la audiencia y volver a las cuestiones relacionadas con la escritura. La maestra retoma el tema y lo centra (turno 59). Es realmente una síntesis como otras muchas de las que realiza en la clase para organizar la conversación.

54: Investigadora: Oye, entonces yo creo que cuando vosotros estéis pensando lo que vais a poner en el periódico tenéis que pensar a qué niño o con (...) o a qué niño le estáis escribiendo

55: Maestra: Jose, ¿lo oyes?

56: Investigadora: ¿Estáis de acuerdo en esto?

57: Maestra: Que cuando escribáis no sea sólo escribir sin pensar en nadie, sino escribir una cosa que tú se la estás dando a otros niños que la lean y te imaginas que eso que estás escribiendo lo van a leer inmediatamente otros niños

58: Investigadora: ¿Estáis de acuerdo en eso?

59: Maestra: (...) Que tú estás escribiendo a unos niños, a compañeros de otros colegios, a niños de fuera, de Córdoba (...) y de otras ciudades andaluzas, niños como vosotros, mayores y más pequeños, puede haber niños de muchas edades, que siempre que estéis escribiendo estéis pensando: esto ¿a quién se lo estoy haciendo yo, estoy escribiendo esto para los niños de este colegio, de aquél, para los de mi colegio... para que también lo lean mis padres?

Pero una vez aclarado el tema de que es preciso escribir para alguien las cuestiones se reorientan hacia el tema de las relaciones entre forma y contenido de los textos. Es de nuevo la investigadora quien introduce una nueva cuestión que enseguida será apoyada por la maestra (turno 61-62), siempre situándose en un plano mucho más concreto y próximo a los niños.

60: Investigadora: Claro, ¿estáis de acuerdo en eso? Entonces si escribís para otros niños tendréis que escribir muy bien de forma que se entienda lo que les queréis decir ¿no? Entonces, mirad, ya sabemos dónde vamos a escribir y a quién, ahora una cosa muy importante es saber qué queremos decirles y cómo vamos a organizarlo

61: Maestra: Sí, porque a veces queremos decir una cosa ¿verdad, Jesús? y lo organizamos de tal manera y un poquillo liado (...) y el que lo lee no se entera, aunque tú aquí en tu cabeza lo tuvieras claro,

no se lo has transmitido bien ¿verdad? ¿David? (...) a veces les ha pasado eso, que creen que estando diciendo una cosa bien dicha, porque ellos lo tienen en la mente claro pero al pasarlo al papel no se ha explicado bien

Es interesante observar como los niños, ayudados por su maestra, comienzan una labor de meta-reflexión (turno 62-64). Se puede pensar con la cabeza, dicen (turno 64-66), pero a veces es difícil expresarlo, completa la profesora (turno 68).

62: David B.: Porque él cuando lo piensa y lo ha dicho el sabe lo que es pero cuando lo lee otra persona

63: Maestra: Y no se lo expresa bien

64: Jesús: A lo mejor señorita tú la entiendes, una cosa en tu cabeza, y cuando la vas (...).

65: Maestra: Pero lo importante no es que tú tengas muy claro lo que quieres decir sino que en el papel se quede muy claro, lo que estás escribiendo (...) y quede muy bien organizado

66: Jesús: Y tú la entiendes pero cuando la escribes en el papel a lo mejor la persona que la lee dice (...) pero éste qué dice

67: Investigadora: Claro

68: Maestra: Al traspasarlo al el papel no has pasado bien tus ideas

69: Investigadora: Exactamente

Es interesante observar, finalmente, como la maestra ayuda a los niños a tomar conciencia de lo que van a aprender: se trata de que sepan expresarse y de que sean capaces de utilizar nuevos códigos.

70: Maestra: ¿Eh, Pamela? ¿lo tienes (...) ya? Bueno, pues esa va a ser una de las, de las razones más importantes del taller que es aprender a expresar claramente lo que queremos contar en ese Cordobilla, esa es una de las cosas importantes, decirlo bien y escribirlo bien, de forma que esté claro, que esté bien organizado y que la gente que lo lea lo entienda, que lo entiendan todos,

y esté preparado para que lo entiendan los niños, para que lo entiendan los mayores (...)

71: Investigadora: Claro

72: Maestra: Y contar bien las ideas qué queremos contar... y es más fácil ¿eh?

Breves reflexiones a modo de conclusión

Resulta difícil establecer algunas conclusiones en un tema tan abierto como el que hemos planteado en este capítulo. Estas reflexiones pretenden ser, únicamente, una recopilación de algunos temas que, a nuestro juicio, tienen mayor interés en cuanto que desde ellos se plantean continuamente nuevas líneas de investigación.

Planteábamos, en primer lugar, en qué medida los medios de comunicación podían considerarse un camino desde el que establecer puentes entre lo que niños y niñas aprenden en la escuela y fuera de ella. El concepto de fondos de conocimiento que aportaba Moll y colaboradores (Moll, Amanti, Neff, y González, 1992) resultaba especialmente útil en este contexto junto a las reflexiones de Buonanno (1999) acerca de cómo están presentes en la vida cotidiana los contenidos de la televisión. A nuestro juicio, la tarea pendiente que tenemos en las escuelas, las familias y la universidad es explorar nuevas formas de aprendizaje utilizando nuevos medios de comunicación. Por aprendizaje entendemos, en este contexto, la capacidad de participar activamente en los retos que plantea cada comunidad a los miembros que participan de ella.

Un segundo tema pendiente es, quizás, precisar qué se entiende cuando hablamos de nuevas formas de alfabetización en relación con el uso de nuevas tecnologías y canales de comunicación, en este caso no tan nuevas si nos referimos a la televisión. En nuestro taller la alfabetización se relaciona con la habilidad de usar instrumentos críticamente, pero creemos que esto no agota en ningún caso el sentido de ese término. Nos parece imprescindible ampliar la experiencia de la escuela cuando quiere alfabetizar; es necesario poner el acento en el uso del discurso que está presente en los medios de comunicación de masas.

Mas precisamente, otra cuestión pendiente que se deriva de nuestro trabajo se refiere a la necesidad de explorar como introducir en la escuela, en situaciones concretas, múltiples canales comunicativos y expresivos. Por ejemplo, en nuestro caso se ha trabajado la televisión y el periódico, pero podríamos haber trabajado también con la radio, la fotografía y, como no, la omnipresente "internet". En cualquier caso, el problema no se refiere tanto a la necesidad de apelar al uso de sistemas multimedia como a la reflexión ante las situaciones concretas en las que están presentes con metas muy concretas.

El tema de la interacción entre los medios, al que acabamos de aludir, nos lleva a pensar, además, en la necesidad de investigar cómo niños y niñas establecen relaciones entre distintos códigos simbólicos que se usan con objetivos concretos y en situaciones culturales específicas. En nuestro caso, por ejemplo, se han trabajado las relaciones entre lenguaje oral, escrito y "las imágenes y narrativas televisivas", pero quedan otros códigos, por ejemplo, la mímica el dibujo, y muchos otros.

Finalmente, no podemos dejar de aludir a la necesidad de que las personas adultas que interactuamos con los niños seamos cada vez más conscientes de cómo las relaciones sociales son elementos mediadores que parecen configurar la situación de aprendizaje. Creemos que el problema va mucho más allá del hecho de describir estas relaciones utilizando de forma absoluta los términos de simetría o asimetría, preferimos pensar que tal vez sea preferible considerar que en distintas situaciones las personas adultas podemos ser tanto enseñantes como aprendices.

10. TRABAJAR CON LAS FAMILIAS

"Creo que mi gran contacto con la Argentina fue, además de la escuela, la radio que compraron mis padres cuando nos mudamos a Avellaneda. Empecé a escuchar novelas, a participar de una ceremonia que era común entre las familias argentinas. Pero tenía un vacío muy grande y no sólo porque había vivido aislada en un lugar descampado.

A mi casa no había entrado ningún tipo de información.

Yo no tenía noción de lo que era un gobierno, no sabía lo que era un cine. Conocí el obelisco cuando tenía 15 años, porque tomé un colectivo y me fui sola al centro. Era tal mi pasión por saber y ponerme al día en todo lo que ignoraba, que me lo pasaba leyendo el diccionario. Mi mamá, que por ese entonces era más pio-la y ya había cumplido su sueño de comprar una casa en Avellaneda, decidió gastar un poco de plata en un diccionario de varios tomos. Recuerdo que eran tomos grandotes y yo leía esas páginas con una avidez tremenda"

Carmen Sanpedro, *Madres e hijas. Historia de mujeres inmigrantes*, pp. 198-199.

Cuando Luisa, una mujer emigrante en la primera mitad del siglo, evoca su infancia en la Argentina se mezclan entre sus recuerdos diversas vivencias asociadas a su familia y a su escuela, pero sobre todo a lo que allí aprendía. En la familia escuchaba la radio, y esos recuerdos se confunden con la lectura de un diccionario al que de niña consideraba seguramente una fuente inagotable de saber. Aunque pueda parecer extraño en algunas conversaciones recientes con las madres de los niños y niñas que asistían a nuestro taller hemos encontrado ideas semejantes a pesar de que las separan de Luisa algunos años y, sobre todo, no han vivido en países lejanos. En las páginas de este capítulo reflexionaremos sobre lo que se aprende en la escuela y en la familia, pero observaremos a ambas desde una perspectiva distinta de la que lo hemos venido haciendo hasta ahora. Nos fijaremos sobre todo en las ideas y teorías espontáneas (Palacios, 1987; Rodrigo y Palacios, 1998; Rodrigo, Rodríguez, y Marrero, 1994) que las madres y sus hijos e hijas van construyendo acerca de lo que se aprende en ambos entornos y, sobre todo, cuáles son sus creencias relacionadas con procesos de alfabetización tanto en relación con la lengua escrita como con el discurso audiovisual, si bien podemos incluso decir que el protagonismo en ambos escenarios es inverso.

Interacción entre familias y escuelas

La psicología popular ha admitido siempre que los humanos "podemos pensar", a diferencia de lo que ocurre con otros seres de la naturaleza. Pero ¿cuál es el significado que se atribuye a esta frase? Se asocia con la capacidad de interpretar el mundo físico y social, con la posibilidad de justificar la propia conducta e incluso con la de transformarlo en función de unas metas explícitamente aceptadas. No es raro, por tanto, que cuando se trata de una tarea tan importante para los humanos como la de "educar a sus criaturas" comiencen a surgir todo un mundo de creencias, teorías implícitas e ideas desde las que, de una forma u otra, las personas adultas justifican sus prácticas educativas. Es fácil darse cuenta de que, en las sociedades occidentales, donde los niños y las niñas pasan gran parte de su tiempo en las escuelas, las familias tendrán sus propias ideas acerca de lo que se aprende en ellas; es en ese marco en el que habrá que situar lo que padres y madres piensan acerca de cómo en la escuela se aprende a leer y escribir o lo que puede enseñarles la televisión. Pensamos que conocer estas ideas puede ayudar a los docentes a utilizar técnicas que se adapten a lo que las y los pequeños viven en sus propias familias. Será interesante, además, considerar también lo que para los niños y niñas significan esos aprendizajes.

Figura 10-1. La familia: un contexto de socialización



Existe una amplia y bien conocida tradición de investigación relacionada con el tema de las creencias, ideas y teorías implícitas parentales acerca del desarrollo y la educación infantil (por ejemplo, Goodnow y Collins, 1990; Harkness y Super, 1996; Rodrigo, Rodríguez, y Marrero, 1993). Excede los límites de estas páginas realizar una síntesis de estas aportaciones pero nos parece necesario, en cualquier caso, reflexionar un momento sobre la naturaleza que en ellas se atribuye a estas ideas. Será necesario tener en cuenta los siguientes aspectos que contribuirán a facilitar el análisis de las creencias, ideas o teorías implícitas que orientan las actividades cuando las personas adultas trabajan en el hogar con los más pequeños en las tareas escolares.

1. *Grado de diferenciación en las ideas*, algo que se refiere al modo en que las personas adultas son capaces de adoptar una perspectiva multidimensional o, por el contrario, fijarse en un solo factor del fenómeno en cuestión. En este último caso se habla de pobreza cognitiva, algo que suele estar unido a una escasa reflexión sobre las propias ideas. Será interesante explorar hasta qué punto quienes reproducen sin más en el hogar las prácticas escolares se colocan en esta perspectiva.
2. *Amplitud de significados compartidos* entre el padre y la madre, los miembros del grupo social o cualquiera otras personas que tengan una relación directa con los niños y niñas. En el caso de las tareas escolares en el hogar parece imprescindible considerar las relaciones entre los modelos educativos que están presentes en la familia y los que aporta el profesorado.
3. *Grado de conocimiento de la idea*, distinguiendo ideas "operacionales" o "representacionales", las primeras tienen una relación más directa con la actividad y las segundas con la interpretación y las creencias acerca de lo que ocurre. Su influencia se relaciona con el grado en que esas ideas se hacen explícitas a los niños y las niñas. Centrándonos en el tema que nos ocupa, creemos que un esfuerzo de las familias y las escuelas por hacer explícitos sus modelos acerca de las relaciones que pueden establecerse entre ambas haría más fácil el aprendizaje infantil.
4. *Grado de intensidad o apego a la idea*, algo que tiene relación con la identidad personal y cultural de los padres, y está estrechamente vincu-

lado a sus propios valores. En este sentido, las creencias parentales sobre lo que se aprende en la escuela suelen estar unidas a sus propias vivencias basadas en actividades semejantes.

5. *La estructura de las ideas*, de forma que existirían ciertas conexiones entre ellas, algo que da lugar a diferentes modelos mentales o tipologías de las ideas parentales. Podemos preguntarnos en este caso hasta qué punto las ideas que las familias construyen acerca de las relaciones entre el hogar y la escuela constituyen un sistema coherente o, por el contrario, es difícil entender unas en relación con otras e incluso, a veces, pueden resultar contradictorias entre sí.
6. Por lo que se refiere al *grado de precisión en los juicios*, podemos preguntarnos hasta qué punto son correctas las evaluaciones parentales acerca de lo que las niñas y los niños comprenden o son realmente capaces de hacer. Algunos estudios han mostrado que los juicios de las familias y las personas expertas no son siempre coincidentes.

Pero ahora podemos profundizar algo más y ver cómo todo esto se concreta en trabajos que han profundizado en el modo en que ese universo de creencias se materializa en determinadas prácticas, que orientan por unos caminos u otros las relaciones entre el hogar y la escuela. Nos fijaremos en un trabajo realizado en EE.UU. por Margarita Azmitia y sus colaboradores (Azmitia, Cooper, García, y Dunbar, 1996), que se acercan a los procesos de socialización explorando lo que ocurre en familias mexicanas y europeas que viven en ese país. En la investigación se asume, como presupuesto previo, que todo un universo de creencias en estrecha relación con los valores culturales introducen variabilidad en los patrones de socialización y desarrollo de las criaturas; todo ello, por otra parte, se revela en los patrones de acuerdo con los cuales las familias organizan sus rutinas cotidianas. Desde aquí se formulan algunas cuestiones precisas y entre las que destacamos las siguientes: *¿qué estrategias y recursos utilizan las familias con renta baja para lograr sus metas de socialización a corto y a largo plazo?, ¿a qué retos han de enfrentarse para lograr esas metas?, ¿cómo se aproximan a las tareas escolares en el hogar, teniendo en cuenta esas metas?*

En este estudio participaron 72 familias con recursos económicos escasos (36 mexicanas y 36 europeas) que viven en EE.UU. Los autores se refieren tam-

bién a lo que consideran formas de "vulnerabilidad" de estos grupos, algo que permite insistir en sus diferencias culturales. Las familias mexicanas se caracterizaban por su "persistencia" en la pobreza y un conocimiento menor del inglés, las europeas se relacionaban con una pobreza más reciente y situaciones familiares de separación o divorcio. Los datos se obtuvieron a partir de entrevistas, tanto de los padres como las madres, cuando ello fue posible. Todas las conversaciones fueron transcritas y categorizadas. Los resultados obtenidos pueden organizarse en torno a los siguientes núcleos temáticos:

- *Metas y valores educacionales, vocacionales y morales a largo plazo.* Las familias ven a la escuela como una forma de mejorar el nivel de vida e, incluso en ocasiones, un medio para salir de la pobreza, de ahí que se valore el aprendizaje escolar. Los datos mostraron, además, que estas aspiraciones estaban relacionadas con la necesidad de obtener información sobre el sistema educativo, algo que no siempre resultaba fácil. Se señaló también que una mayor información en este campo se asociaba a niveles más bajos de aspiración, quizás porque las familias eran más conscientes de las dificultades.
- *Metas y valores relacionados con las actividades cotidianas de los niños y niñas.* Se observó que existían diferencias importantes entre las familias, asociadas al grupo cultural; así, los padres y madres mexicanas daban importancia a favorecer la autoconfianza mientras que las europeas buscaban metas educativas de marcado carácter relacional. Todo ello incidía, de alguna manera, en las estrategias que utilizaban cuando se acercaban con sus hijos e hijas a las tareas escolares en el hogar, los tradicionales deberes.
- *Guiones y estrategias de guía.* Se trataba de precisar cuáles eran las estrategias de enseñanza utilizadas por las personas adultas en el hogar y si existían diferencias entre esos grupos culturales. Las estrategias encontradas, definidas de forma inductiva a partir de los datos, fueron las siguientes: enseñanza intencional, aprendizaje observacional y enseñanza - aprendizaje mediante ensayo y error. De forma más concreta, y en relación con los deberes, se observó que en las familias mexicanas era más frecuente una guía indirecta, por ejemplo, ayuda emocional - ani-

mando al niño o la niña -, etc. Las madres y padres europeos mostraron un mayor apoyo intencional, es decir, enseñanza directa de los contenidos escolares.

En suma, este trabajo muestra que cuando se quieren establecer puentes entre la escuela y la familia es necesario tener en cuenta la peculiaridad de la población. A continuación definiremos algo más esas peculiaridades del contexto en el que trabajamos y a partir de estas ideas revisaremos a continuación algunas de las ideas que las madres de los niños que asistían a nuestro taller y también los niños y las niñas nos fueron revelando.

Las actividades de los niños y niñas

Con el fin de explorar el modo en que las familias se aproximan a los procesos de alfabetización mantuvimos una entrevista con las madres de todos los niños y niñas que asistían a nuestro taller. También entrevistamos de forma individual a cada uno de los pequeños. Describiremos primero cómo tuvieron lugar las entrevistas y comentaremos después sus resultados en un nivel cuantitativo y cualitativo.

Tanto las entrevistas con las madres como con los niños se mantuvieron de forma informal, si bien existían unas cuestiones básicas que se plantearon en todos los casos. Los temas que queríamos abordar se organizan alrededor de los siguientes núcleos temáticos: 1) actividades que realizan los niños y niñas en su tiempo fuera de la escuela, 2) lugar que ocupan en esas actividades las relacionadas con procesos de alfabetización tanto en relación con la escritura como con la televisión, 3) modo en que esas familias habían aproximado a sus hijos e hijas a la lecto-escritura, es decir, cómo les habían enseñado a leer y escribir, 4) lugar que ocupaban en esas familias y, más concretamente, en las personas adultas, las habilidades relacionadas con la alfabetización. Estos núcleos fueron los mismos para las madres que para los niños y niñas.

Con el fin de conocer mejor a las familias buscamos concertar la entrevista con las madres en los hogares, ello no siempre fue posible. En la entrevista estaba presente la madre y dos investigadoras que conocían muy bien a los niños y niñas, ya que asistían semanalmente a la escuela y participaban en todas las

actividades del taller, siempre las mismas. Se concertaron la visita a horas en las que ninguna otra persona solía estar en el hogar. El tiempo que duraron las entrevistas osciló entre una y dos horas, siempre fueron más largas las que se realizaron en el hogar. Los niños y niñas fueron entrevistados por una investigadora de las que habitualmente asistían al taller y que también había entrevistado a las madres, la duración de la conversación con ellos fue mas corta, alrededor de media hora.

Hemos de reconocer que uno de los aspectos de mayor interés para nosotras fue poder conocer "desde dentro" a cada de esas familias. Enseguida empezamos a comprender que cada una representaba un universo cultural y social diferente, que las relaciones con los niños y niñas variaban en cada caso, que su organización tampoco era homogénea ni, por supuesto, sus expectativas en relación con lo que esperaban de la escuela. Pero veamos ahora una síntesis de algunos resultados, una vez analizadas las entrevistas con el programa Nudist*Vivo. Nuestra primera tarea fue ir definiendo un sistema de categorías de forma inductiva, es decir a partir de los datos. Dichas categorías, que se incluyen en la tabla 10-1 se referían a dos dimensiones: por una parte, al tipo de actividades que de acuerdo con las madres y los niños se realizaban fuera de la escuela y, por otra parte, al significado que ambos les atribuían.

Tabla 10-1. Actividades familiares y su significado

Categoría	Definición	Ejemplo	
Actividades	Acontecimientos en los que niños y niñas participan fuera del ámbito escolar, así como las realizadas por las personas adultas. Se categorizaron las siguientes actividades: Lecto-escritura, conversaciones, ver la televisión, interacciones con amistades, juegos, deberes, escuchar la radio, interactuar con el ordenador.	Investig.	¿y él cuando llega del cole qué hace? Se pone a jugar o qué...
		Madre	Sí, él automáticamente suelta la mochila, va a su habitación y se pone allí como una fiera a jugar, vamos.
Normas	Alusiones implícitas o explícitas al funcionamiento de la familia en relación con las distintas actividades	Madre	Yo se las tengo que ir poniendo, pero es que él va muy por libre.
		Investig.	¿ah, sí?
		Madre	El hace lo que le viene en gana, la verdad. Que no atiende tampoco a... que no somos rígidos ni mi

marido ni yo para decir pues se hace esto, esto y esto, ¿no?, con un orden porque hay que seguir un orden en la vida y en las cosas. Yo creo que al ser tres y como siempre hemos vivido muy independientes de la familia y todo el mundo, pues vamos muy... muy por libre. Y él también. Él la verdad que hace lo que... él en la casa no... tampoco lleva él un... sino que va por libre. Él hace lo que le apetece, vamos que tampoco lo..., hombre, claro, si hace algo mal pues hay que decirle 'oye, niño, pues esto no'

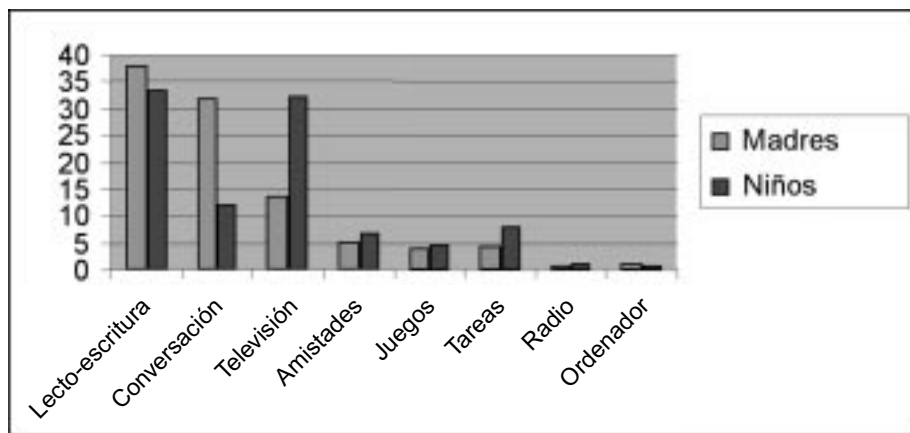
Significado escolar	Relevancia que se atribuye a determinadas actividades en cuanto pueden contribuir a facilitar la formación escolar de los niños y niñas.	Madre	Hombre, porque, por ejemplo, durante todo el curso que habéis estado de los... con los anuncios, y las series de televisión y todo eso... pues entonces él , yo creo que está más crítico,...
		Investig. Madre	¿Sí? ¿con lo que él ve? Antes no, antes lo mismo lo veía y ya está. O lo mismo yo le decía niño eso no lo veas que es violento, pa cá o pa llá, no me gusta que lo veas. Pero ahora sí. Porque él eso, se..., lo critica, él es que critica las series de televisión, sobre todo los dibujos animados.
		Investig. Madre	¿Y qué dice? Eso, lo de la violencia, ahora está con la violencia ahí... Las películas que son violentas ahora no las ve. Digo, a mí me parece estupendo. Pero vaya, antes no se paraba él a pensar en que si una película era violenta. Se lo tenía yo que decir. Y ahora..., digo eso tiene que ser a raíz de todo lo que han hecho...
Significado funcional	Interés por las distintas actividades realizadas motivados por la creencia en la utilidad en la vida futura	Amalia	Oye, y tú crees que es importante saber leer y escribir Alex?..
		Alex	Pues sí.
		Amalia	Para qué?.
		Alex	Pues hombre, pues hombre para saber y escribir ne, pues también, pues necesitas saber leer y escribir, saber leer es par poder, es para

poder leer las cosas, por ejemplo cuando la carretera se corta tienes que saber leer lo que, lo que dice ahí para no seguir más adelante, porque si no te caes.

Observando el gráfico y los datos incluidos en la figura 10.2, donde se incluyen los resultados del proceso de codificación, en relación con la primera de las categorías señaladas, es decir, las actividades que realizan los niños habitualmente. Observamos que uno de los datos más llamativos es, quizás, el importante papel que tanto las madres como sus hijos e hijas atribuyen a la lecto-escritura. Ello debe interpretarse, en cualquier caso, con cierta cautela debido a que tanto las madres (38%) como los niños (34%) sabían que este tema era el que para nosotras tenía mayor interés, por ejemplo, les habíamos comentado que nuestro taller estaba relacionado con la escritura y la lectura y que queríamos unir estas habilidades con el hecho de ver la televisión.

Profundizando algo más en la comparación de los resultados de las madres con los de los niños y niñas encontramos que no existen diferencias excesivamente importantes en la mayoría de las actividades a las que se alude, salvo en dos de ellas: el lugar que se concede al hecho de hablar con alguien o mantener una conversación (madres 32%; niños, 12%) y al de ver la televisión (14%; 32%). Observamos que los datos son prácticamente inversos. No es nuevo el importante papel que los niños conceden a la televisión en sus vidas, lo que quizás pueda ser llamativo es el hecho de que también parecen asumirlo conscientemente. El papel que la conversación adquiere entre las madres pueden ser debido a varias razones que ahora no hemos diferenciado pero que un trabajo próximo habrá de hacerlo. Por ejemplo, que las conversaciones entre madres, hijos e hijas sean frecuentes y aquellas nos lo cuenten, que la mayoría de las mujeres comentan con otras personas, muchas veces sus parejas, las actividades que los niños y niñas pueden realizar, etc.

Figura 10-2. Actividades infantiles. Frecuencias y porcentaje.



	Madres	Niños	Madres	Niños
Lecto-escritura	130513	59007	38	34
Conversación	109719	20881	32	12
Televisión	47609	56917	14	32
Amistades	17420	12316	5	7
Juegos	14171	8844	4	5
Tareas	15584	13835	5	8
Radio	3365	2057	1	1
Ordenador	4433	1307	1	1
Total	342814	175164	100	100

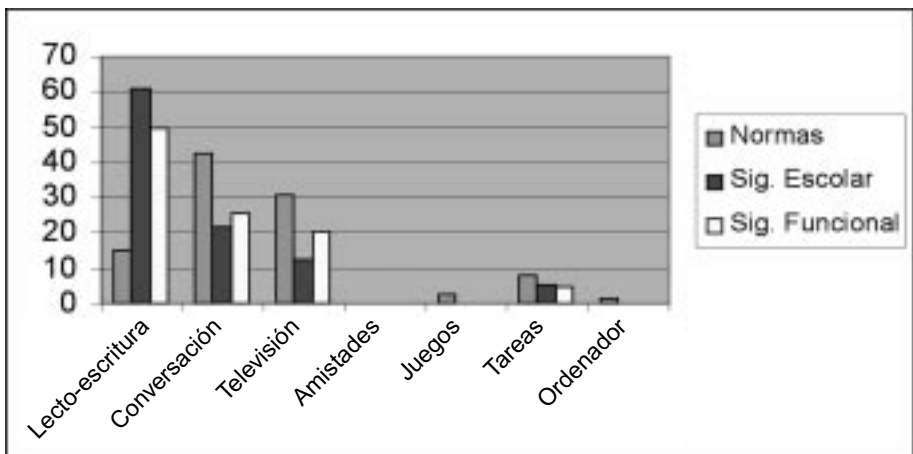
Pero nos fijaremos ahora no sólo en el papel que parecen desempeñar, considerado en función de la atención que le dedican, sino a partir del significado que parece tener para ellos. Los datos, en nuestra opinión, son aquí mucho más reveladores. En primer lugar, considerando *la lecto-escritura* observamos que estas habilidades son más relevantes desde una perspectiva funcional para los niños (Escolar, 46%; Funcional, 68%) que para las madres (Escolar, 61%;

Funcional, 50%), es decir, éstas últimas les conceden un mayor significado escolar que sus hijos; además, también en las madres aparecen con una mayor asociación a las normas (15%) que en los niños y niñas (4%), esto hace pensar que están interesadas de forma normativa los pequeños aprendan a leer y escribir, algo que los niños y niñas parecen percibir en bastante menos medida.

Por lo que se refiere al peso que *las conversaciones* relacionadas con el contexto escolar éstas tienen un mayor peso en los niños y niñas (41%) que en las madres (21%). Sin embargo, resulta interesante que cuando éstas se relacionan con las normas se invierte la dirección, (niños y niñas, 21%; madres, 42%), ello podría indicar que los niños, que realmente deben actuar de acuerdo con las normas marcadas por las familias, son más conscientes que sus propias madres del peso que éstas normas tienen en las familias.

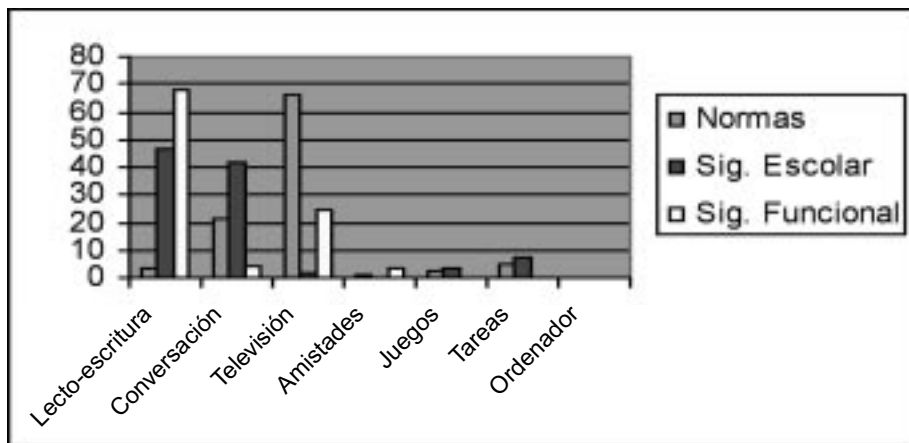
Finalmente, debemos comentar el significado que se asigna a las actividades relacionadas con la televisión. Observamos enseguida que las relaciones con el conocimiento escolar son bajas (madres, 13%; niños y niñas, 2%), la relevancia funcional es relativamente mayor (aproximadamente un 25% en ambos grupos), pero si algo resulta de gran interés para nosotras es ver como los niños relacionan esta actividad con contexto normativos (66%) y las madres lo hacen en mucha menor medida.

Figura 10-3. Madres, significado de las actividades. Frecuencias y porcentajes



<i>Madres</i>	<i>Normas</i>	<i>Relevancia familiar</i>	<i>Relevancia funcional</i>	<i>Normas</i>	<i>Significado Escolar</i>	<i>Significado Funcional</i>
<i>Lecto-escritura</i>	1662	5313	13744	15	61	50
<i>Conversación</i>	4669	1860	7055	42	21	25
<i>Televisión</i>	3375	1097	5596	31	13	20
<i>Amistades</i>	0	0	0	0	0	0
<i>Juegos</i>	284	0	0	3	0	0
<i>Tareas</i>	898	456	1273	8	5	5
<i>Ordenador</i>	159	0	0	1	0	0

Figura 10-4. Niños, significado de las actividades. Frecuencias y porcentajes



<i>Niños y niñas</i>	<i>Normas</i>	<i>Relevancia familiar</i>	<i>Relevancia funcional</i>	<i>Normas</i>	<i>Significado Escolar</i>	<i>Significado Funcional</i>
<i>Lecto-escritura</i>	639	2851	6830	4	46	68
<i>Conversación</i>	3861	2541	417	21	41	4
<i>Televisión</i>	11993	97	2470	66	2	24
<i>Amistades</i>	126	0	369	1	0	4
<i>Juegos</i>	471	207	0	3	3	0
<i>Tareas</i>	897	456	0	5	7	0
<i>Ordenador</i>	52	0	0	0	0	0

Actividades, adquisición de valores y género

Cuando exploramos las creencias de las familias, y sobre todo el significado que desde ellas se atribuye a las actividades en el contexto de un modelo educativo, no podemos dejar de fijarnos en cómo incide en estos significados la cuestión del género y, más concretamente, el modo en que dichas creencias pueden contribuir a la construcción de las identidades de género de niñas y niños. Es bien sabido que los papeles sociales y las funciones que asumen dentro del hogar las madres y los padres son fundamentales para la formación de dicha construcción. Se trata de una transmisión que se efectúa de generación en generación, en la que es difícil que exista cambio y evolución sin la presencia de una reflexión personal y la inserción de los diferentes protagonistas en entornos sociales que presenten avances en la relación de género. En este sentido, el trabajo remunerado de las mujeres fuera del hogar es uno de los elementos básicos para que dentro de la familia se generen cambios estructurales. Nos ocuparemos ahora de esta cuestión y para ello, tras revisar algunas aportaciones de la literatura sobre género en relación con el tema, analizaremos el significado que las madres dan a las actividades de sus hijos e hijas. Observaremos inmediatamente que las diferencias son profundas cuando las mismas actividades son realizadas por las niñas o por los niños.

Múltiples voces han insistido en la asimetría tradicional de los papeles sexuales y parentales dentro de la familia. En muchas familias podemos observar

la presencia de una organización familiar de tipo patriarcal dominada por un concepto esencial: *la complementariedad de los papeles familiares*. A pesar de la incorporación de las mujeres al campo laboral, dentro del hogar se sigue manteniendo una división sexual del trabajo en la que las mujeres asumen toda la responsabilidad (cuidado, crianza, educación), representando los elementos expresivos (el amor) y los hombres mantienen un papel más decorativo (juego, deportes, televisión, reparaciones, automóviles, internet), representando los elementos instrumentales (la acción) (Walters, 1988/1991; Martin y Halverson, 1987). En este contexto, el papel femenino permanece fuertemente connotado por la actitud de servicio al marido y las criaturas, mientras que el papel masculino permanece vinculado por la actitud de ser servido por la mujer. Esta situación lleva a las mujeres a disponer de mucho menos tiempo para sí mismas y para su vida social e intelectual, amén de la responsabilidad moral de la educación y el rendimiento escolar de sus hijas e hijos, con la consiguiente desmoralización y sentimiento de culpa cuando las cosas no van como se desea (Burin y Meler, 1998).

Figura 10-5. Familia y "papeles sociales" relacionados con el género



Conviene señalar, además, que algunos estudios han mostrado cómo si bien en familias jóvenes se están detectando algunos cambios, las familias con niveles culturales menos elevados, aunque sean jóvenes, siguen mostrando una gran adherencia a los papeles tradicionales. Hay un acuerdo fácil entre marido y mujer en la ordenación de los papeles de la parentalidad. No hay conflictos personales, porque la madre cambia su papel de trabajadora por el de madre y el padre no experimenta conflicto porque su posición de mantenedor económico (aunque, paradójicamente, no sea el único que aporta dinero a la casa) de la familia domina sobre su posición de padre implicado en la crianza de las criaturas (Barnett, 1966). En este contexto, los estudios de género han denunciado el supuesto equilibrio y consenso existente en este tipo de familias, en la medida en que no supone una situación igualmente satisfactoria para la madre y el padre. Parece necesario, por tanto, que los cambios en las relaciones de género que se mantienen en el mundo laboral, fuera de la familia, empiecen a impregnar la vida familiar. Se ha insistido en que para dar paso a unas relaciones de género no jerárquicas es necesario cambiar el papel del padre, es decir, los contenidos y formas relacionales de la paternidad, lo cual sólo es posible si las madres intentan, a su vez, redefinir sus papeles y buscar un cambio (Chodorow, 1978/84; Russo, 1995/1998; Silverstein, 1996). Desde el marco que acabamos de exponer exploraremos ahora el modo en que las madres de los niños y niñas que asisten a nuestro taller interpretan las actividades de sus hijos e hijas. Son necesarios, sin embargo, algunos comentarios previos, resultado de un análisis cualitativo, que nos ayudarán a entender mejor la contribución de las madres a la construcción de la identidad de género de sus hijos e hijas.

En primer lugar, excepto en dos de las entrevistas realizadas, la educación de las hijas o los hijos es asumida exclusivamente por las madres. Ésta es vista casi como responsabilidad suya y, en la mayoría de los casos, no mencionan al padre como persona que forme parte de las posibles decisiones relacionadas con el campo educativo y, por tanto, de su vida.

Veamos, por ejemplo, la respuesta de una de las madres, quizás uno de los casos más llamativos. Esta mujer había estudiado la carrera de Magisterio pero no la ejercía porque se dedicaba al hogar y los hijos e hijas. Hay que reconocer, en cualquier caso, que ella se encontraba enormemente satisfecha o, al

menos, así lo manifestaba. En el siguiente texto explica como es ella la que siempre va al colegio de su hijo e hija y cómo busca colaborar con la profesora. En este caso indica cómo su hijo reconoce el deseo de su madre de estar presente en la escuela, hasta el punto de realizar tareas que suponen una verdadera implicación personal en el ámbito de las actividades extraescolares y en colaboración con las docentes.

Madre: "Pues... no, me llegué a las diez y media, cuando vine del gimnasio, porque el gimnasio lo tengo justo detrás del colegio, y cuando pasé digo "¡Ay!, me voy a llegar" porque también (...) es que, no sé, me gusta estar muy pendiente de la educación de los niños y siempre estoy muy metida en ello. A los profesores les digo "oye, que si necesitáis cualquier cosa, ayuda, lo que sea", Fíjate, un día, (...) la seño los quiere llevar a Isla Mágica y entonces, como yo tenía que pasarme por El Corte Inglés para recoger unos billetes de avión, (...) Santiago se lo comentó a la señorita "seño, pues mi madre tiene que ir a El Corte Inglés", dice "pues que te de (...)" -como ella sabe que no me importa- "pues que pida información y eso", (...)

Veamos ahora otro ejemplo de la misma madre en la que se refiere a los comentarios de la profesora acerca de los trabajos de algunos niños y niñas en la casa, seguramente cuando realizan los deberes. Mercedes, la profesora debe haber dialogado con la madre acerca del diferente rendimiento de los niños y niñas en la escuela, así se inicia el texto

Madre: "(...) y entonces pues ya me llegué... "bueno, mujer..." digo "mira, no te preocupes" digo "que ten en cuenta que es un trabajo que han hecho ellos, que ellos lo viven, lo sienten, tú déjalos que sean espontáneos" (...) y entonces pues me dice Mercedes "sí, es que no es tan fácil, porque hay niños y hay otros (...)" y después dices "claro, es que muchas veces pues los niños es que en casa (...)" dice "tengo gente que me viene con las firmas hechas (...)" porque, claro, ella conmigo habla con mucha confianza más que como madre a lo mejor como compañera ¿no?, más que como madre (...) dice es que tú crees que pueden venir, que les pongo: no, los niños no han hecho los deberes; y coge y me viene y me lo firma la

madre y dice: y tiene tres firmas seguidas (...) es que la educación de un niño no empieza a las nueve y termina a las cinco."

En estos ejemplos observamos dos formas muy distintas de implicación maternal en la escuela. En el primer caso, el deseo de colaborar con las docentes; en el segundo, el deseo de las madres de evitar problemas a sus hijos e hijas en la escuela o el de evitarse problemas ellas mismas con los niños y niñas.

Veremos ahora qué ocurre con el papel del padre. Observaremos también dos situaciones donde, de una forma u otra, tiene un importante papel en la vida de las niñas. Resulta interesante observar cómo en ambos casos puede influirse en la vida de las niñas en direcciones opuestas. Veremos, por ejemplo, cómo el padre de Cristina representa para ella un importantísimo referente en su educación escolar. Es maestro y le gusta mucho escribir, la niña contó muy orgullosa un día en la clase que su padre escribía poesías.

Investigadora: Oye, Cristina y tú cuando llegas a casa ¿qué es lo que haces? cuando llegas del colegio

Cristina: Yo, cuando llego del colegio lo primero que hago si he tenido talleres es enseñarle a mi padre lo de los talleres

Investigadora: ¡Ah! Es qué a tu padre le interesa mucho ¿no? bueno, bueno, cuéntame

Cristina: Pues yo le enseño a mi padre y le gusta mucho que le hable de lo que he hecho

Investigadora: Claro

Cristina: Pues se lo doy a mi padre, lo lee y después dice, esto está bien, lo que pasa es que (...) podrías cambiar algo (...)

En este caso las opiniones del padre de Cristina son importantes para la niña, a la hora de modificar el trabajo escolar. Es decir, tiene muy en cuenta su opinión porque, además, él parece estar muy interesado en los trabajos infantiles. Es interesante, además, tener en cuenta que la niña nos dirá, algo más adelante durante la entrevista, que sólo sigue las sugerencias de su padre cuando ella misma está de acuerdo con ello.

Pero veamos ahora un caso en el que la responsabilidad del padre es totalmente distinta. Nos fijaremos en Esperanza. La situación familiar en la que vive la niña es compleja y parece que ha sido sometida a situaciones de violencia doméstica. La niña vive con la madre y visita a su padre los fines de semana. Según la madre, el padre ejerce sobre la pequeña una influencia muy negativa. Veamos cómo explica la niña las visitas semanales. En el diálogo que transcribimos la investigadora pregunta a la niña por sus actividades relacionadas con la lecto-escritura en esos momentos.

Investigadora: ¿Y qué libros tienes?.

Esperanza: Cuentos, libros de colorear, libros del cole y, libros de colorear y leer, las dos cosas, libros, y en casa de mi padre también tengo una mochila llena de novelas de Corín Tellado.

Investigadora: ¿Y las lees? ¿qué te gusta leer?.

Esperanza: Ya me he leído todas y las estoy repitiendo otra vez,

Investigadora: Sí, pues entonces lees muchísimo ¿no?, Eso está muy bien, y ¿qué te gusta más?.

Esperanza: Corín Tellado dicen que escribe muy fuerte.

Investigadora: ¿Sí?

Tal como podemos observar, la entrevistadora no había dado demasiada importancia al hecho de que la niña leyera novelas de Corín Tellado, pero ella insiste, creemos que es una forma de llamar la atención. Quiere indicarnos que "Corín Tellado escribe cosas fuertes". La entrevistadora, un poco asombrada, pregunta de nuevo sobre el tema.

Esperanza: Que escribe cosas fuertes.

Investigadora: ¿Sí? ¿Pero de violencia?.

Esperanza: No.

Investigadora: De, de qué?.

Esperanza: De sexo.

Investigadora: Ahh!, (risas). ¿Y por qué lo lees?.

Esperanza: Porque me gusta leer.

La investigadora inmediatamente pregunta si la madre y el padre están de acuerdo con esas lecturas. Es aquí donde la niña, casi de forma inconsciente, atribuye papeles distintos a la madre y al padre. Al padre le da lo mismo, la madre no dice nada, pero se matiza que la madre no sabe lo que lee cuando está en cada del padre, seguramente, parece insinuar, si lo supiera, no le permitiría leerlo. Resulta curioso, por otra parte, que también la niña se refiere a "su tía Rafi" como alguien que no le permite leerlo, pero ella no le hace caso.

Investigadora: Ah! y ¿lees ya cualquier cosa, no?, y ¿tu padre no te dice nada, o tu madre, de que no leas eso?, ¿no?.

Esperanza: No. Mi tía Rafi, pero yo paso de ella.

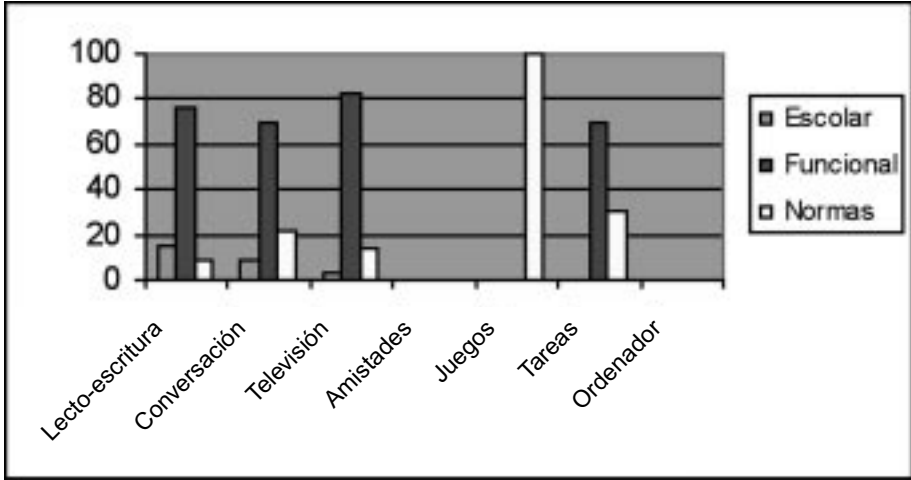
Investigadora: Ahh!, pero ¿tus, tus padres no te dicen nada, ni tu padre ni tu madre de que leas eso?.

Esperanza: Mi Padre, no. Mi madre no, porque no lo sabe.

Sobra casi decir que estos datos no pueden generalizarse, pero también hay que afirmar que resultan enormemente significativos de cómo la niña parece haber internalizado patrones educativos distintos por lo que se refiere al papel que en ellos desempeñan los hombres y las mujeres.

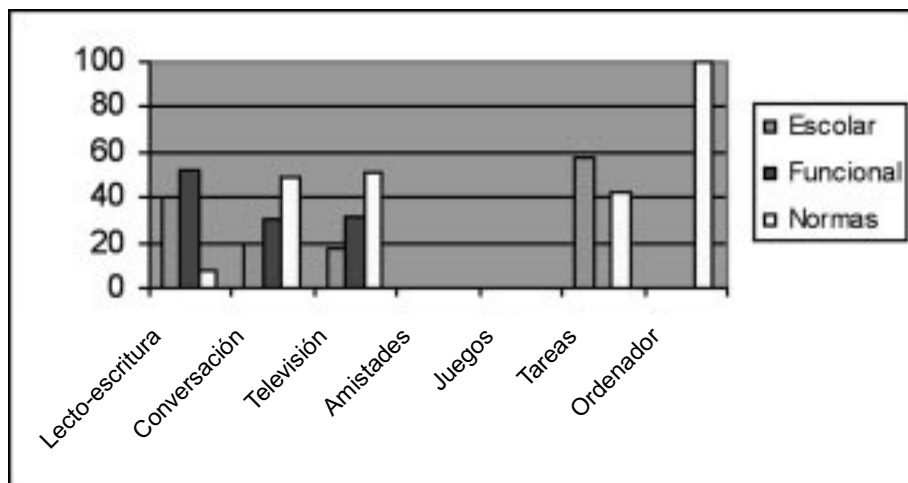
Nos detendremos ahora, desde un enfoque más cuantitativo, en el significado que las madres atribuyen a las esas actividades que realizan sus hijos e hijas. Recordemos que todas las entrevistas han sido categorizadas en relación con tres tipos de significados: a) el valor escolar que se concede a la actividad, b) el valor funcional en la vida cotidiana, c) el contexto normativo en que se sitúa la acción. Los gráficos 5.4 y 5.5 permiten comparar las respuestas de las madres de las niñas y los niños. En términos generales podemos afirmar que se observan importantes diferencias que ahora vamos a señalar en relación con cada uno de esos significados y siempre en función del género.

Figura 10-6. Actividades cotidianas de las niñas según la madre.
Frecuencias y porcentajes



Madres niñas	Escolar	Funcional	Normas	Total	Escolar	Funcional	Normas	Total
Lecto-escritura	1932	9354	1006	12292	16	76	8	100
Conversación	638	5157	1629	7424	9	69	22	100
Televisión	160	3893	662	4715	3	83	14	100
Amistades	0	0	0	0				
Juegos	0	0	284	284	0	0	100	100
Tareas	0	1273	567	1840	0	69	31	100
Ordenador	0	0	0	0				

Figura 10-7. Actividades cotidianas de los niños según la madre. Frecuencias y porcentajes



Madres niños	Escolar	Funcional	Normas	Total	Escolar	Funcional	Normas	Total
Lecto-escritura	3381	4390	656	8427	40	52	8	100
Conversación	1222	1898	3040	6160	20	31	49	100
Televisión	937	1703	2713	5353	18	32	51	100
Amistades								
Juegos								
Tareas	456	0	331	787	58	0	42	100
Ordenador	0	0	159	159	0	0	100	100

Importancia del mundo académico

En términos generales ya hemos indicado que las madres asignan un valor muy importante a la adquisición de contenidos académicos. Todas las madres tienen una gran preocupación e interés por saber cómo van sus criaturas en el colegio, puesto que para ellas el buen rendimiento académico de sus criaturas

significa que puedan tener mayores posibilidades de formarse un buen futuro. Todas sus preocupaciones van dirigidas, mayormente, a este objetivo, llegando incluso, en la mayoría de los casos, a una sobre-valoración del contenido académico en detrimento de otros. Pero si nos fijamos de forma más precisa en estos valores considerando que las madres lo sean de las niñas o de los niños se advierten importantes diferencias. Por ejemplo, las madres de los niños valoran la lecto-escritura como contenido académico en el 40% de los casos, mientras que si se trata de las niñas esto ocurre sólo en un 16%. Lo mismo ocurre con otras actividades, por ejemplo ver la TV que puede tener un valor relacionado con la escuela el 18% en el caso de los niños y sólo el 3% de las niñas.

En este punto, y de forma algo más específica, hay que destacar que uno de los objetivos educativos más importante para las madres, desde que niños y niñas se incorporan a la escuela, es que pronto aprendan a leer y, más adelante, desean que a sus criaturas les guste leer y se entretengan haciéndolo. Sin embargo, las familias no suelen tener en cuenta el hecho de que tanto la madre como el padre así como el resto de la familia, representan un modelo de imitación para sus criaturas y que difícilmente pueden inculcar un hábito de lectura por el simple hecho de comprarles libros, o de "obligarles" a un rato de lectura todos los días, cuando esta es una conducta que nunca han visto en sus hogares. Es importante tener en cuenta que ese interés por la lectura en las niñas adquiere un 76%, pero relacionado siempre con una dimensión funcional, es decir, mucho más próximo a la vida cotidiana y a una satisfacción de necesidades inmediatas.

Figura 10-8. ¿Qué quieren las familias que se enseñe en la escuela?



El dato que acabamos de señalar podría completarse con la idea de que todas las madres señalan también la importancia de que en la escuela se ense-

ñen otro tipo de valores, y que los contenidos de aprendizaje se relacionen con la vida diaria. Este dato es importantísimo en las madres de las niñas. Hemos de reconocer que, sin pretender ningún tipo de generalización, el hecho de relacionar la lecto-escritura con los contenidos escolares nos hace pensar que las madres de los niños le atribuyen un valor relacionado con la posibilidad de encontrar un trabajo remunerado, algo que muchas familias asocian al trabajo escolar (Gallimore y Tharp, 1991).

El valor funcional de las actividades

De forma general, hemos indicado ya que las actividades de las niñas son interpretadas por las madres en términos funcionales, mientras que las de los niños lo son en relación con el conocimiento escolar. En cualquier caso, existen algunos matices que conviene tener en cuenta. En relación con la lecto-escritura las madres de los niños le asignan un valor funcional el 52% de las veces, mientras que las de las niñas un 76%. Algo muy semejante ocurre con las conversaciones a las que se hace referencia, cuando hablan las madres de las niñas en relación con sus expectativas y acciones educativas, un 69% de las veces lo hacen de forma funcional, mientras que los niños un 31%. Las cifras son todavía más extremas en el caso de la televisión, las madres de las niñas le atribuyen un valor funcional el 83% de las veces y las de los niños el 32%. Estos datos podrían indicar, lo mismo que algunos otros ya comentados, que la vida escolar es más importante para las madres de los niños que de las niñas.

En suma, el mundo cotidiano exterior a la escuela está más presente en las respuestas de las madres de las niñas, las de los niños, en términos generales, atribuyen un mayor significado escolar a las acciones. Las madres asignan un valor diferente, en función del sexo de sus hijos e hijas, a la vida escolar. Conceden mayor importancia a la escolarización de los niños y ello puede interpretarse como una reproducción de crianzas fuertemente vinculadas al distinto papel que se asigna a las mujeres y a los hombres en la vida profesional.

Normas familiares

No podemos dejar de señalar, finalmente, que las normas educativas familiares básicas, por ejemplo las relacionadas con la TV, horarios de ir a la cama, etc., son importantes para las madres. Pero podemos todavía decir algo más: el modelo educativo que parece imperar, en la mayoría de las familias, es el modelo autoritario, ejercido a través de la imposición no consensuada de las normas y obligaciones de las hijas y los hijos en el funcionamiento de la familia. Así, en muchas familias, las normas son impuestas sin establecer un diálogo o una negociación para llegar a un consenso. Los modelos educativos familiares predominantes son, pues, fundamentalmente autoritarios, sin negociación y acuerdo entre los miembros. Sólo una familia parece tener un modelo permisivo y tolerante, presenta patrones de actividad democráticos, con autoridad, negociación y normas consensuadas entre todos sus miembros. Es precisamente, esta familia la única en la que las relaciones de género son también más igualitarias, con la participación activa de la figura paterna en la toma de decisiones educativas. En cualquier caso, nos referiremos algo más concretamente al lugar que desempeñan esas normas.

En términos generales, y especialmente en el caso de ver la televisión, se observa que los aspectos normativos tienen un peso más alto entre las madres de los niños (51%) que de las niñas (14%), lo mismo ocurre en relación con las conversaciones (madres niños 49%; niñas 22%) y con el uso del ordenador, que sólo es utilizado por los niños. Si pensamos también que entre las madres de los niños tiene un mayor peso el significado escolar de las actividades, nos damos cuenta de que las madres establecen normas para que los niños no se aparten de la actividad escolar, por ejemplo jugando con el ordenador o pasando el rato ante la pantalla de televisión.

Familia, valores y género

Brevemente, y a modo de síntesis, podemos avanzar algunas conclusiones si interpretamos desde una perspectiva de género los datos de nuestras entrevistas. En primer lugar, se observan diferencias en el significado que las madres dan a las actividades de las hijas y de los hijos. En el caso de las niñas a

éstas se les atribuye un valor funcional, en el de los niños está más presente la importancia del conocimiento escolar. Ello evidencia una atribución diferencial al valor de este conocimiento en función del sexo. En segundo lugar, las madres están profundamente implicadas en la educación de sus hijas e hijos, pero se observa también cómo el papel del padre aún queda muy lejos de ser igualitario, observándose una figura parental "ausente" que perpetúa un modelo clásico de división sexual del trabajo, según el cual el papel del padre queda reducido al de ser un "proveedor económico", seguramente ajeno a cualquier tarea de "cuidado". La madre continúa con el papel de ser la cuidadora única de la familia, en este sentido podemos decir que se perpetúan modelos muy tradicionales de socialización del papel sexual. Finalmente, en tercer lugar, la madre cuenta con una mayor confidencialidad por parte de su criatura, tanto en lo relativo a lo que cada día desarrolla en el aula, como cuando se trata de cualquier otro acontecimiento o problema que pueda sucederle, de ahí el importante papel que tienen las conversaciones entre las madres y sus hijas.

¿Por qué las familias valoran la lectura?

Volveremos de nuevo a los análisis cualitativos para profundizar algo más en el significado que la lecto-escritura tiene tanto para las personas adultas como para los niños y niñas y cómo en muchos casos está asociada a un conocimiento escolar. Ello nos ayudará a comprender la fuerza y la coherencia que muestran en la mayor parte de los casos las teorías espontáneas que las personas construyen sobre lo que se aprende en la escuela y fuera de ella.

Enseñar a leer y escribir ha sido, tradicionalmente, una de las metas más importantes en las escuelas occidentales y, quizás, por ello el aprendizaje y la adquisición de esas habilidades se relaciona fundamentalmente con las aulas. Paradójicamente, sin embargo, muchas de nuestras actividades cotidianas se realizan en un entorno "*letrado*", lo que significa que cuando niñas y niños llegan a la escuela traen consigo un amplio equipaje de ideas que muchas veces pasan desapercibidas a los educadores. *Enseñar a leer y escribir se ha considerado tradicionalmente como una tarea que tiene poca relación con lo que puede aprenderse en la vida cotidiana fuera de la escuela.* Incluso, en ocasiones, cuando los padres y madres quieren ir introduciendo a los niños y niñas en es-

tas habilidades lo hacen a través de métodos que son más propios de la escuela y que tienen muy poca relación con sus actividades habituales. Tal vez todo esto sea debido a que leer y escribir se consideran actividades vacías de significado para quienes aprenden y enseñan. Pero, ¿por qué no pensar que esas actividades pueden ir adquiriendo un sentido más próximo a la vida cotidiana y que también desde ellas es posible ir tendiendo puentes entre la casa y la escuela? Queremos sacar el aprendizaje de la lecto-escritura de las paredes de las aulas, de forma que se convierta en una tarea que va más allá del cuaderno o de la cuartilla porque leer y escribir son instrumentos cotidianos en nuestro entorno socio-cultural. *Trataremos de mostrar cómo se puede aprender fuera y dentro de la escuela, tratando de establecer relaciones entre ambos entornos de forma que sea posible lograr un aprendizaje significativo.*

Figura 10-9 La familia como contexto de alfabetización



Podemos preguntarnos ahora cómo ir más allá de situaciones formales de aprendizaje en las que leer y escribir son únicamente procesos de descodificación ajenos a cualquier situación. Para reflexionar sobre las posibles respuestas a esta cuestión, nos detendremos un momento en un trabajo realizado hace ya bastantes años por Shirley Brice Heath (1987) psicóloga norteamericana, que nos permitirá comprender cómo el uso y el significado de la lecto-escritura está estrechamente relacionado a la organización social, de forma que esas actividades no son algo vacío de contenido o ajenas a la vida cotidiana. El trabajo muestra con claridad que cuando niñas y niños llegan a la escuela poseen ya un conjunto de conocimientos que, necesariamente, quienes enseñan habrán de tener en cuenta. Heath, describió el significado y la función que la lectura y la escritura tenían en dos comunidades diferentes de clase trabajadora, una negra y otra blanca, situadas en la región de Piedmonton en Carolina (EE.UU.), e inmersas en la tradición de la industria textil y del cultivo del algodón. La investigadora examina, además, lo que ocurre en el contexto de la ciudad, al que considera como una comunidad diferente. En cada una de ellas el entorno de niños y niñas está geográficamente limitado hasta que van a la escuela. En el libro que recoge su trabajo se argumenta cómo niños y niñas aprenden a utilizar el lenguaje de formas diferentes, en función del modo en que cada comunidad estructura sus familias, define los papeles sociales que pueden representar sus miembros y también en relación con los conceptos de infancia que guían la socialización de las y los más pequeños. En las comunidades que como etnógrafa estudia esta autora los niños tienen diferentes caminos para comunicarse, ya que existen diferentes tradiciones en la interacción cara a cara y en la forma de establecer relaciones con el mundo exterior. *En definitiva, se muestra cómo el uso del lenguaje en cada grupo social es inseparable de los hábitos y valores de conducta compartidos por quienes pertenecen a él.* Pondremos algunos ejemplos.

En la comunidad blanca de Roadville la vida se organiza alrededor de la casa o dentro de ella. El umbral de su puerta marca la distancia entre lo público y lo privado, además, los límites entre ambos mundos están señalados no sólo en función del tiempo y el espacio, se marcan también en la estructura y en la organización social, en los papeles específicos que cada uno desempeña en función del sexo y de la edad. Todo ello contribuye a que las distancias en el

trato de niños y adultos sean claras y los pequeños deban dirigirse a los mayores "con respeto". Cuando niños y niñas comienzan a ir a la escuela existe una cierta continuidad entre ella y la familia, porque las ideas sobre lo que ha de aprenderse y enseñarse son muy similares entre ambas. Por eso, una vez que los pequeños se integran en el medio escolar, las familias descargan allí sus responsabilidades. Los niños llegan al colegio cargados de testimonios sobre el valor de la lectura y la escritura, pero con pocos modelos de lo que son las actividades lecto-escritoras. Es decir, las familias valoran el medio escrito, aunque su relación con él sea relativamente distante. En este contexto puede tenerse en cuenta que las actividades religiosas están estrechamente unidas a la valoración que se hace del lenguaje, en cuanto que éste permite acceder a los servicios relacionados con la comunidad y a posiciones de poder. *La autoridad del texto se apoya en la situación en la que puede ser usado y en la posición social de aquellos que pueden interpretar el texto en público.* Los niños no pueden interpretar el medio escrito en presencia de los adultos, han de ser espectadores pasivos memorizando materiales o respondiendo a cuestiones específicas.

Por el contrario, en la comunidad negra de Trackton, los pequeños se mueven con libertad por el barrio, sin reglas que limiten el espacio o el tiempo de las interacciones sociales. Tampoco existen límites claros entre lo público y lo privado. Niños y niñas se ven inmersas en un mundo de discontinuidades aunque las familias no sean conscientes de ello. Todo ello va a suponer que *los pequeños se acercan al mundo de lo impreso de formas distintas*, aprenden así que existen muchas formas de hablar y cantar sobre el mundo escrito. En esta comunidad niñas y niños no han oído alabanzas sobre esas actividades pero se han visto inmersos en debates sobre lo que significan las letras, cartas o billetes.

El contacto de los niños y niñas con el lenguaje entre las gentes de la ciudad, a la que puede considerarse una tercera comunidad, son muy diferentes. De acuerdo con las descripciones de Heath, niños y niñas son desde muy pequeños compañeros en conversaciones cara a cara con sus madres, incluso en los primeros seis meses. La negociación en los procesos de comunicación desempeña un papel importante y en ella destacan las preguntas que los adultos hacen a los niños. En estos intercambios los mayores van realizando modifica-

ciones en sus formas de expresión para adaptarse a sus interlocutores más pequeños. No puede olvidarse, por otra parte, que estas rutinas y negociaciones, presentes en el uso de lenguaje, están cargadas de intencionalidad y de un significado representacional, que rodea el uso del medio escrito entre la gente de la ciudad.

Pero el libro no se queda sólo en cómo niños y niñas se acercan al lenguaje en la familia, examina también el modo en que se integran en la escuela. En principio podría pensarse que cuanto más hablan los padres y madres a los niños, mayor éxito tienen en las aulas. Las cosas, sin embargo, no suceden así exactamente, es la calidad de la conversación y no la cantidad lo que hace que sea más fácil para los niños y niñas de la ciudad establecer relaciones entre diferentes contextos. Las gentes de la ciudad crean actividades en las que los niños participan y, además, centrando su atención en objetos o sucesos de ese marco, los pequeños aprenden a compartir un referente, a narrar y describir las escenas o a generalizar sus expresiones en diferentes situaciones. En definitiva, los niños y niñas de la ciudad aprenden determinados usos del lenguaje que, quizás, facilitan su aprendizaje en la escuela. Por el contrario, los niños de Roadville difieren en algunos aspectos de los que viven en la ciudad. Aunque también allí participan en actividades que suponen nombrar y caracterizar, tienen pocas oportunidades para construir narrativas, establecer nuevos contextos o "manipular" oralmente determinados rasgos del entorno. Todo ello puede contribuir a que sus éxitos en la escuela sean menores. Finalmente se observa que los niños y niñas de Trackton están mucho mejor preparados para el cambio que supone la escuela. Vimos cómo en este entorno los pequeños no han de aceptar sin más los esquemas que les proponen los adultos, sino que construyen otros en el complejo mundo de estímulos que reciben. A pesar de todo estos niños y niñas reciben muy poca ayuda en relación con algunas estrategias que les facilitarían posteriormente el trabajo en la escuela.

La lectura de este libro sugiere inmediatamente una pregunta: ¿qué pueden aportar al profesorado de nuestro país trabajos como éste? De forma exploratoria nos atreveríamos a sugerir algunas ideas: a) nos invita a aceptar que niños y niñas atribuirán significados diferentes a la tarea de leer y escribir en función de las experiencias previas que hayan vivido en su propia familia, b) se señala la necesidad de ir descubriendo progresivamente aquellas experiencias

que contribuyen a atribuir ese significado, c) no creemos que una buena estrategia de enseñanza sea tratar de sustituir esas interpretaciones o estrategias de aproximación al mundo impreso, propias del entorno familiar, por las que proporciona la escuela, sino de respetarlas y de construir a partir de ellas, d) el contacto con la familia y la participación de ésta en la vida del aula contribuirá a que esa construcción sea posible, e) finalmente, aprender a leer y escribir no parecen tareas propias únicamente del preescolar, sino que durante todo el periodo escolar los niños, las niñas y las personas adultas pueden comprometerse juntos en prácticas relacionadas con el mundo impreso.

Leer y escribir: actividades escolares para las familias

Nos fijaremos ahora en las ideas de la madre de una de una de las niñas que asisten a uno de nuestro taller. A nuestro juicio, lo que revelan las respuestas de esta madre es que valora muy positivamente el hecho de que su hija esté interesada en la lectura y ello, quizás, porque se trata de una actividad escolar. La entrevista, tal como ya se ha indicado, fue realizada en el marco de esta investigación por una de nosotras y con el fin de conocer las teorías espontáneas de las madres, los niños y las niñas sobre las habilidades relacionadas con la alfabetización.

En términos generales, esta madre entiende, lo mismo que Luisa, la emigrante argentina con la que iniciábamos estas páginas, que la lectura nos abre al mundo de la información al que, en su opinión, parece difícil acceder por caminos distintos a los que marca la lectura de libros muy específicos, por ejemplo, los diccionarios o las enciclopedias. Hemos de confesar, en cualquier caso, que nos queda la duda de si los niños y las niñas cuando están en casa realmente los leen o si, por el contrario, ello queda en un deseo de las personas adultas que quizás nunca tuvieron las mismas facilidades para adquirir conocimientos escolares. Veamos ahora cuáles son las opiniones de esta madre acerca de las lecturas de su hija Marta, una niña de cuarto curso de la escuela primaria. Lo que resulta más sorprendente para nosotras es que realmente le interese leer el diccionario.

- 43: Madre: (...) La lectura le encanta, en casa está leyendo... constantemente, vamos, lee muy a menudo.

- 46: Entrev.: ¿Y qué lee?
- 47: Madre: ¡Ah! Pues (...) revistas para niños, bueno, (...) le gusta mucho la Menu Disney, la revista Menu Disney. Lee libros, también, que se lleva de aquí del colegio, incluso el diccionario también lo lee, vamos, que a veces pues lo coge como otro libro cualquiera.
- 48: Entrev.: ¿Sí?
- 49: Madre: El diccionario que trae aquí al colegio no, otros diccionarios más completos. Luego también, una enciclopedia que tengo yo en casa que era mía, que es una enciclopedia infantil, pues también, que es "Dime Por Qué", "Dime Cómo se Hace", "DimeCuál Será Mi Profesión" (...) pues también (...) Luego tiene también libros que hablan de animales, de naturaleza, eso también le gusta mucho, tiene uno que es de peces y reptiles (...). Vamos que le gusta, en general, es que le gusta todo.

Es decir, en las ideas que expresa esta madre parecen entremezclarse tres tipos de lecturas, asociadas en gran medida al mundo escolar. En primer lugar, la enciclopedia, quizás la fuente máxima de conocimientos en la cultura popular. En segundo lugar otros libros que hablan de la naturaleza. Finalmente, los libros infantiles, que incluso la madre asocia a su propia infancia. La madre, además, afirma enseguida que la niña suele comprender lo que lee, si bien lo que no indica son las situaciones concretas en las que ello ocurre.

- 54: Entrev.: Oye, y ¿tú comentas (...)? ¿ella te comenta algo de lo que lee o no?
- 55: Madre: Sí (...) No, no suele comentar pero a veces, a lo mejor, en una conversación pues ella da su opinión y digo "¡ay! ¿y tú cómo sabes eso?", dice "porque lo he leído", lo dice, o sea, que yo creo que ella sabe interpretar lo que lee, también, que no tiene problema. En cambio, para las matemáticas (...).

Si avanzamos algo más en el análisis de la entrevista, las respuestas de esta mujer parecen mostrar de nuevo que la lectura se asocia al conocimiento escolar. En este caso nos cuenta cómo, cuando la niña a los seis años inicia la escolaridad y cree que no lee suficientemente bien, ella la lleva a una clase par-

ticular. Debido a que este hecho no suele ser habitual en niños de esta edad, la entrevistadora trata de que la madre lo explique con cierto detalle.

- 62: Entrev.: Oye, ¿y cuando era pequeña (...)?, (...) tú ¿le enseñaste a leer o te preocupaste de eso?, ¿tú cómo crees que esta niña aprendió a leer?
- 63: Madre: Ella aquí en el colegio no aprendió a leer, yo la puse en (...) la lleve a clases particulares con la profesora que tuvo en la guardería.
- 64: Entrev.: ¿Ella fue a una guardería?
- 65: Madre: Sí, antes de venir al cole (...)
- 66: Entrev.: ¿Y allí aprendía a leer y a escribir, o no?
- 67: Madre: No, en la guardería no, ya aquí en primero... pues, no sé, la profesora no (...)
- 68: Entrev.: No le enseñaba (...)
- 69: Madre: No le enseñaba, no sé, el caso es que en el mes de Octubre creo que fue, en el mes de Octubre, viendo que iba un poco atrasada, la puse (...) la llevé a clases particulares pero con la profesora que ella tuvo desde los tres años, y en cuestión de un par de meses o así ya ella aprendió.

Es decir, la niña no aprendió a leer en la guardería y tampoco parecía aprender en sus primeros meses en la escuela, por eso la madre, que seguramente valoraba más a la profesora del jardín que a la de la escuela, le confía la tarea de enseñar a leer a su hija. Pero todavía nos explica algo más, la niña no aprendió a leer en contacto con los cuentos o con otros materiales presentes en la vida cotidiana de la familia, lo hizo utilizando libros escolares.

- 70: Entrev.: ¿Y tú te acuerdas cómo le enseñó a leer, ella tenía alguna cartilla o alguna cosa o no? ¿o ella no te lo explicó?
- 71: Madre: No, yo creo que ella, ella llevaba los libros del colegio
- 72: Entrev.: ¡Ah!, los libros que tenían aquí, ¡ah (...)! ¿y contigo en casa luego leía o hacía (...)?

73: Madre: Sí, desde que aprendió a leer, ella siempre, en casa siempre ha leído

Aunque la madre insiste en que la niña lee en casa como alternativa al hecho de ver la televisión, si bien esto nunca parece ser una actividad compartida.

74: Entrev.: Sí que leía, ¿no?

75: Madre: Sí, por la noche a lo mejor yo le decía "en lugar de ver la tele te acuestas y si no tienes sueño lees un ratito"

76: Entrev.: ¿Y ella leía sola?

77: Madre: Y ella, sí, en la cama, leía (...) ella, sola, leía

78: Entrev.: ¿Leía, no?

79: Madre: Sí, porque leía perfectamente. Desde que aprendió, vamos que ella no ha sido, siempre ha leído muy bien y muy seguido, no como otros niños que a lo mejor los escuchas, yo, que les cuesta, a lo mejor saben pero les cuesta mucho trabajo o lo tienen que pensar... antes de pronunciar una palabra tienen que pararse a pensar...

La madre, además, quiere destacar que su hija aprendió a leer sin los problemas que, a su juicio, eran habituales en otros niños de su misma edad. Es interesante, además, cómo el hecho de saber leer se asocia en este caso a aspectos de carácter gráfico, por ejemplo el tipo de letra que aparece en los diarios, algo que parece representar para la madre la máxima complejidad.

80: Entrev.: Sí, lo que pone ¿no?

81: Madre: Quiero decir, la eme con la a, "ma" (...) que leen muy despacio, ella no, ella desde que aprendió a leer siempre ha leído perfectamente, pero vamos, lo mismo un tipo de letra que otro, incluso el periódico (...)

En suma, queremos insistir en que la lectura para esta madre tiene un significado escolar y en cierto modo asociado a sus propias experiencias sobre la lectura. Lo que parece evidente es que ella nunca lee con su hija y, además e incluso más importante, que nunca se refiere al hecho de leer ella misma en situaciones de ocio, para buscar algún tipo de información específica, etc.

Pedro lee y escribe cuentos

Veremos ahora como la lectura tiene un significado muy distinto para algunos de los niños que asisten a la misma clase de Marta. En este caso leer no es independiente de escribir y, además, lo mismo que en el caso de la madre, las opiniones del niño revelan seguramente un mundo de valores e ideas previas: la madre asocia la lectura a la escuela, el niño a la propia identidad y a un mundo de ficción. Lo más interesante para nosotras es que estas opiniones parecen ser algo estrechamente relacionado con el modo en que ambos se han acercado en la escuela al aprendizaje de estas habilidades. Fijémonos en las opiniones del niño-

- 338: Entrev.: ¿Te gusta leer cuentos?
- 339: Pedro: Hombre mientras que no sean de hadas.
- 340: Entrev.: ¿De qué?.
- 341: Pedro: Que mientras que no sean de hadas madrinas.
- 342: Entrev.: Ah!.
- 343: Marisol Y por qué no te gustan los de hadas madrinas?
(eso creo)
- 344: Pedro: Hombre, porque ya, yo soy ya bastante grandecito.

En este caso, las respuestas del niño ante la pregunta de si le gusta leer cuentos nos revelan claramente que él se siente mayor y considera que los cuentos de hadas son algo propio de los más pequeños y, sobre todo, de las niñas. Un poco más adelante, cuando la entrevistadora le pregunta por sus propias preferencias le explica ampliamente que está más interesado en los cuentos de guerra y que, además, le gusta no sólo leerlos sino también inventarlos.

- 355: Entrev.: (...) y si no te gustan los de hada madrina, ¿qué cuentos son los que te gusta escribir, o inventar?.
- 356: Pedro: Pues me gusta inventarme cosas de que no sean por ejemplo tipo cenicienta, que no sean así que son muy horteras, y la verdad que a mí pues no me van.

- 357: Entrev.: ¿Te gusta inventarte cuentos?.
- 358: Pedro: ¿Qué?
- 359: Entrev.: ¿Te gusta inventarte cuentos?.
- 360: Pedro: ¡Pues ya! ¡Hombre! Si tengo una historia en mi cabezota que es una guerra, una guerra que es en la que hay un solo superviviente y en la que, en la que hay un superviviente y tienes que buscar cinco, cinco cristales ocultos en todo el mundo y encontrarlos, y invocar a un gran dragón para que se lo coma y matar al dragón.

En resumen, lo que queremos destacar es que leer y escribir son actividades asociadas a vivencias muy distintas dependientes quizás del modo en que se han aprendido o de las situaciones en las que se utilizan, es decir, se destaca sobre todo su valor funcional. En nuestra opinión, el análisis del modo en que las personas se aproximan a estas actividades puede ser un ámbito privilegiado desde el que acercarse a las relaciones entre la familia y la escuela.

Breves reflexiones a modo de conclusión

Aun a costa de simplificar excesivamente el tema, pero buscando la claridad y concisión que siempre se agradece, resumiremos estas reflexiones en los siguientes puntos.

Al comenzar este capítulo nos preguntábamos que papel desempeñan las actividades relacionadas con la alfabetización en las teorías espontáneas que las madres, los niños y las niñas construyen acerca de las situaciones educativas. Hemos visto que, habitualmente, se asocian al aprendizaje escolar y que, además, en este contexto desempeñan un papel muy importante en la vida infantil, debido a que en la infancia gran cantidad de tiempo esta dedicado a la adquisición de estas habilidades. Vimos, además, que otras actividades que podrían relacionarse también con procesos de alfabetización, por ejemplo, ver la televisión, son comprendidos tanto por las madres como por sus hijos e hijas como una actividad totalmente ajena a la escuela, incluso cuando habíamos dedicado varios meses a ver la televisión en la aulas.

Hay que señalar, en segundo lugar y en cualquier caso, que los significados que las madres atribuyen a esas actividades están profundamente condicionados por patrones de género y asociados, quizás, a un marco muy tradicional de lo que se espera de mujeres y hombres en la sociedad. Así, por ejemplo, las madres asocian muchas de las actividades que realizan sus hijos a los contenidos escolares, sin embargo cuando lo mismo es realizado por las niñas se le atribuye un significado funcional.

Lo que nos preguntamos, tras estas dos conclusiones generales, es hasta qué punto el ser conscientes de estos datos puede contribuir a que quienes participan en las situaciones educativas se acerquen a las situaciones de aprendizaje y enseñanza de habilidades relacionadas con la alfabetización desde perspectivas nuevas. Ello es lo que nos gustaría, pero somos conscientes de que los cambios en educación se introducen demasiado lentamente y que dependen muchas veces de factores no siempre explícitos.

11. REFERENCIAS

- Alberti, R. (1959). *La arboleda perdida*. Barcelona; Seix Barral.
- Altarriba, A. (2001). *La España del Tebeo*. Madrid: Espasa.
- Álvarez, A. (1997). El drama es que no hay drama. Algunas claves vygotskianas para interpretar los efectos de la televisión. *Cultura y Educación*, 5, 69-81.
- Alvarez, A. (2000). La educación ante los nuevos medios. Tema Monográfico. *Cultura y Educación*, 20, 3-102.
- Álvarez, A., y del-Río, P. (1990). Escenarios educativos y actividad. En C. Coll (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. (pp. 225-247). Madrid.
- Álvarez, A., y Del-Río, P. (1992). *Discapacidad e información*. Madrid: Real Patronato de Prevención y Atención a las Personas con Minusvalía.
- Álvarez, A., y Del-Río, P. (1996). Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo. En C. Coll, J. Palacios, y Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Psicología.
- Astington, J. W. (Ed.). (2000). *Minds in the making. Essays in honor of David R. Olson*. Malden, MA: Blackwell.
- Atkinson, P. (1992). *Understanding ethnographic text*. Newbury Park, CA: Sage.
- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J., y Lofland, L. (Eds.). (2001). *Handbook of Ethnography*. London: Thousand Hoaks: Sage.
- Atkinson, P., y Hammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 248-261). London: Thousand Hoaks: Sage.
- Azmitia, M., Cooper, C., García, E. E., y Dunbar, N. D. (1996). The ecology of family guidance in low-income Mexican-American and European-American families. *Social Development*, 5(1), 1-23.
- Bacher, S. (Ed.). (1998). *Producción de medios en la escuela. Reflexiones desde la práctica*. Buenos Aires: Secretaria de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

- Bajtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination* (M. Holquist Ed.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Bajtin, M. M. (1982/1988). *Estética de la creación verbal*. Mexico: Siglo XXI Editores.
- Bajtin, M. M. (1986). *Speech genres y other late essays*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Barker, R. G., y Associates (Eds.). (1978). *Habitats, environments and human behavior*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barnes, D. (1976). *From communication to curriculum*. Harmondsworth: Penguin.
- Barnett, R. C., Brennan, R. T., Raudenbush, S. W., y Marshall, N. L. (1966). Gender and the relationship between marital-role quality and psychological distress. A study of Women and Men in Dual-Earner Couples. *Psychology of Women Quarterly*, 18(1), 105-127.
- Barrios, R. C. (2001). *Aproximaciones al humor*. Madrid: Ediciones Endymion.
- Barthes, R. (1985). *L' aventure semiologique*. (Trad. cast. La aventura semiológica, Barcelona: Paidós, 1993). Paris: Editions du Seuil.
- Barthes, R. (2001). *La torre Eiffel. Textos sobre la imagen*. Barcelona: Paidós.
- Barton, D. (1994). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford, UK: Blackwell.
- Barton, D., y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton y R. Ivanovic (Eds.), *Situated Literacies. Reading and wrting in context* (pp. 7-15). London: Routledge.
- Barton, D., Hamilton, M., y Ivanovic, R. (Eds.). (2000). *Situated Literacies. Reading and wrting in context*. London: Routledge.
- Beauvoir, S. . (1972). *Para qué la acción*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Beck, S. W., y Olaáh, I. N. (Eds.). (2001). *Language and Literacy. Beyond the here and now*. Cambridge, Ma.: Harward Educational Review.
- Bell, A., y Garrett, P. (Eds.). (1998). *Approaches to media discourse*. Oxford, UK: Blackwell.
- Bereiter, C. (1994). Constructivism, socioculturalism, and Popper's world. *Educational Researcher*, 23(7), 21-23.

-
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy symbolic control and identity. Theory, research, critique*. London: Taylor y Francis.
- Bickham, D. S., Wright, J. C., y Huston, A. C. (2001). Attention, comprehension and the educational influences of television. En D. G. Singer y J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 101-119). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Billing, M. (1989). The argumentative nature of holding strong views: a case study. *European Journal of Social Psychology*, 19, 203-223.
- Bordieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L' économie des échanges linguistiques*. Poitiers: Fayard.
- Bordieu, P. (1992). *Les règles de l'art. Gènese et structure du champ littéraire*. Paris: Editions du Seuil.
- Briton, J., Burgess, T., Martin, M., McLeod, A., y Rosen, H. (1975). *The development of writing abilities: 11 - 18*. London: Macmillan.
- Britton, B. K., y Pellegrini, A. D. (Eds.). (1990). *Narrative thought and narrative language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bronfenbrenner, U. (1970/1993). *Educación de los niños en dos culturas (Título original, Two worlds of childhood. U.S. and U.S.S.R., publicado por Russell Sage Foundation)*. Madrid: Aprendizaje - Visor.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979/1985). Contexts of child rearing: problems and prospects. (Contextos de crianza. Problemas y perspectivas, *Infancia y Aprendizaje*, 29, 45-56). *American Psychologist*, 34(10), 844-850.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development: Research paradigms, present and future. En N. Bolger, A. Caspi, G. Downey, y M. Moorehouse (Eds.), *Person in context: Developmental processes* (Vol. 25-49,). New York: Cambridge University Press.
- Brown, A. L., y Palincsar, A. S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. En L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning and Instruction*. (pp. 393 - 452.). Hillsdale, N.J.: LEA.

- Brown, A., y Reeve, A. (1987). Bandwidths of competence: The role of supportive context in learning and development. En L.S. Lyben (Ed.), *Development y Learning: Conflict or Congruence*. (pp. 173-224). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, J. S., Collins, A., y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Browne, N. (1999). *Young children's literacy development and the role of television text*. London: Falmer Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1987). The transactional self. En J. Bruner y H.Haste (Eds.), *Making sense: The child construction of the world*. London: Methuen.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2002). *Making stories. law, literature, life*. Cambridge, MA y London, UK: Harvard University Press.
- Brunning, R., y Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-38.
- Brunswik, E. (1943). Organismic achievement and environmental probability. *Psychological Review*, 50, 255-272.
- Buckingham, D. (1993). *Children talking television. The making of television literacy*. London: The Falmer Press.
- Buckingham, D. (2000). Infancias cambiantes, medios cambiantes: nuevos desafíos para la educación mediática. *Cultura y Educación*, 20, 23-38.
- Bunge, M. (1973). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Editorial Siglo Veinte.
- Buonanno, M. (1999). *El drama televisivo. Identidad y contenidos sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Burgess, T. (1993). Reading Vygotsky. Notes from within English teaching. En H. Daniels (Ed.), *Charting the agenda. Educational activity after Vygotsky*. London y New York: Routledge.
- Burin, M., y Meler, I. (1998). *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad. (Vol. 215)*. Buenos Aires: Paidós.

-
- Burton, G. (2000). *Talking television. An introduction to the study of television*. London: Arnold.
- Campbell, K. K., y Jamieson, K. H. (1978). Form and genre in rhetorical criticism: An introduction. En K. K. Campbell y K. H. Jamieson (Eds.), *Form and genre: Shaping rhetorical action* (pp. 105 -117). Falls Church, VA: Speech Communication Association.
- Candela, A. (1999). *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. Mexico: Paidós.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Madrid: Edelvives.
- Casetti, F., y Chio, F. d. (1990/1991). *Análisis del film (Trad. cast. Cómo analizar un film. Barcelona: Paidós)*. Milan: Grupo Editoriale Fabbri.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse. The language of teaching and learning (Trad. cast. El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje, Paidós-MEC, 1991)*. London: Routledge y Kegan Paul.
- Cazden, C. B. (1996). Selective traditions: readings of Vygotsky in writing pedagogy. En D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning, and schooling* (pp. 164 - 185). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Cendrós, T. (2000, domingo 3 de diciembre). La buena televisión que viene. *El País, El Espectador*, pp. 13.
- Chodorow, N. (1978/84). *El ejercicio de la maternidad. Psicoanálisis y sociología de la maternidad y paternidad en la crianza de los hijos*. Barcelona: Gedisa.
- Clark, R., y Ivanic, R. (1997). *The politics of writing*. London: Routledge y Kegan Paul.
- Cobb, P. (1994). Constructivism. Special Issue. *Educational Researcher*, 23(7), 4-33.
- Cohen, R., y Siegel, A. W. (Eds.). (1991). *Context and development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cole, M. (1992). Context, modularity, and the cultural constitution of development. En L. T. Winegar y J. Valsiner (Eds.), *Children's within social context. Vol. 2 Research and methodology* (pp. 5-32). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Mambridge, MA: Harvard University Press.
- Cole, M., y Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. En G. Salomon (Ed.), *Distributed cognition. Psychological and educational considerations* (pp. 1-47). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., y Rochera, M. J. (1995). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. En M. A. Melero y P. Fernandez-Berrocal (Eds.), *Interacción social en contextos educativos* (pp. 193-316). Madrid: Siglo XXI.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., y Zabala, A. (Eds.). (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Coll, C., y Edwards, D. (Eds.). (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Coll, C., y Onrubia, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. En C. Coll y D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula* (pp. 52 - 73). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Comstock, G., y Scharrer, E. (2001). The use of television and other film-related media. D. G. Singer y J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 47-72). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cope, B., y Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the desing of social futures*. London: Routledge.
- Davidov, V. (1988a). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico (1a. Ed. en ruso 1986)*. Moscú: Editorial progreso.
- Davidov, V. V. (1988b). Learning activity: The main problems needing further research. *Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory*, 1(1-2), 29-36.
- Delpit, L. (1995). *Other people's children: cultural conflict in the classroom*. New York: The New Press.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods(2nd ed.)*. New York: MacGraw-Hill.

-
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive interactionism*. Newbury Park, CA: Sage.
- Denzin, N. K. (1994). The art and politics of interpretation. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 500 - 515). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dimitracopoulou, I. (1990). *Conversational competence and social development*. (Vol. Cambridge University Press). 1990: Cambridge.
- Donoso, J. (1996). *Conjeturas sobre la memoria de mi tribu*. Santiago de Chile: Aguilar Chilena Ediciones. Alfaguara.
- Dyson, A. H. (1993). *Social Worlds of children learning to write*. New York y London: Teachers College, Columbia University.
- Dyson, A. H. (1997). *Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. New York: Teachers College Press.
- Edwards, A. D., y Westgate, D. P. G. (1987). *Investigating classroom talk.: The* Falmer Press.
- Edwards, D. (1996). Hacia una psicología discursiva de la educación en el aula. En C. Coll y D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula* (pp. 35 - 52). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. London: Sage.
- Edwards, D., y Mercer, N. (1987). *Common knowledge. The development of understanding in the classroom. (Trad. cast. El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Paidós: MEC, Marcelona, 1988)*. London: Methuen and Co. Ltd.
- Edwards, D., y Mercer, N. M. (1989). Reconstructing context: the conventionalization of classroom knowledge. *Discourse Processes*, 9(4), 423-459.
- Eisenstein, S. M. (1979). *Reflexiones de un cineasta*. Barcelona.
- Eisenstein, S. M. (1999). *Eisenstein, teoría y técnica cinematográficas*. Barcelona: Madrid.
- Elliot, P. (1974). Uses and gratifications research: a critical and a sociological alternative. En J. G. Blumler y E. Katz (Eds.), *The uses of mass communications: current perspectives on gratifications research*. Beverly Hills: Sage.

- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta -Konsultit.
- Engeström, Y. (1996). *Non scolae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning*. En H. Daniels (Ed.), *An introduction to Vygotsky* (pp. 151 - 170). London y New York: Routledge.
- Erickson, F., y Schulz, J. (1997). When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. En M. Cole, Y. Engeström, y O. Vasquez (Eds.), *Mind, culture and activity. Seminal papers from the laboratory of comparative human cognition* (pp. 22 - 31). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Fielding, N. (2001). Computer applications in qualitative research. P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland y L. Lofland (Eds.), *Handbook of Ethnography* (pp. 453-467). London, Thousand Hoaks: Sage.
- Fine, G. A. (1986). The social organization of adolescent gossip: the rhetoric moral of evaluation. En J. C. Gumperz, W. A. Corsaro, y J. Streeck (Eds.), *Children's Worlds and Children Language* (pp. 405-422). Berlin: New Babylon.
- Fitzgerald, J. (1992). *Towards Knowledge in writing. Illustrations from revisions studies*. New York: Springer-Verlag.
- Forman, E. A., y Cazden, C. B. (1984). Perspectivas Vygotskianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y Aprendizaje* (27-28), 139-157.
- Forman, E. A., y Larreamendy-Joerns, J. (1998). Making explicit the implicit: Classroom explanations and conversational implicatures. *Mind, Culture, and Activit: An International Journal*, 5(2), 105-113.
- Forman, E., y McCormick, D. E. (1995). Discourse analysis. A sociocultural perspective. *Remedial and Special Education*, 16(3), 150-158.
- Gallimore, R., y Tharp, R. (1991). Teaching mind in society: Teaching, schooling and literate discourse. En L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and Education* (pp. 175-205). Cambridge: Cambridge University Press.
- Galton, M., Simon, B., y Croll, P. (1980). *Inside the Primary classroom (the ORACLE project)*. London: Routledge y Kegan Paul.

-
- García-de-Castro, M. (2002). *La ficción televisiva popular. Una evolución de las series de TV en España*. Barcelona: Gedisa.
- Garton, A., y Pratt, C. (1989/1991). *Learning to be a literate. The development of spoken y written language. Trad. cast. Aprendizaje y proceso de alfabetización. Barcelona: Paidós*. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Gauntlett, D., y Hill, A. (1999). *TV living. Television, culture and every day life*. London y New York: Routledge y British Film Institute.
- Gee, J. P. (1991). What is literacy? En C. Mitchell y K. Weiler (Eds.), *Revrting literacy. Culture and the discourse of the other* (pp. 3 - 13). Toronto: OISE Press.
- Gee, J. P., y Green, J. L. (1998). Discourse analysis, learning and social practice: A methodological study. *Review of Research in Education*, 23, 119-171.
- Geertz, C. (1988). *Works and lives: The anthropologist as author*. California: Standfor University Press.
- Gelman, R., Massey, C. M., y McManus, M. (1991). Characterizing supporting environments for cognitive development: lessons from children in a museum. En L. B. Resnick, J. M. Levine, y S. D. Teasley (Eds.), *Shared cognition: thinking as social practice* (pp. 226-256). Washington, DC: American Psychological Association.
- Givon, T. (1989). *Mind, code and context. Essays in Pragmatics*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Glaserfeld, E. v. (1984). An introduction to radical constructivism. En P. Watzlawick (Ed.), *The invented reality* (pp. 17-40). New York: Norton.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando, FL: Academic Press.
- Goodman, S. (2003). *Teaching youth media. A critical guide to literacy, video production, and social change*. New York: Teachers Colleague Press.
- Goodman, Y. M., y Goodmann, K. S. (1990). Vygotsky in a whole-language perspective. En L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education* (pp. 223-250). Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodnow, J. (1993). Direction of post-Vygotskian research. En E. A. Forman, N. Minick, y C. A. Stone (Eds.), *Context for learning. Sociocultural dynamics in children's development*. New York: Oxford University Press.

- Goodnow, J. J., y Collins, W. A. (1990). *Development according to parents. The nature, sources and consequences of parents' ideas*. Hove y London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gramsci, A. (1978). *Selections from cultural writings*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Graue, M. E., y Walsh, D. J. (Eds.). (1998). *Studying children in context*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Graviz, A., y Pozo, J. (1994). *Niños, medios de comunicación y su conocimiento*. Barcelona: Herder.
- Graviz, A., y Pozo, J. (1994). *Niños, medios de comunicación y su conocimiento*. Barcelona: Herder.
- Green, J. L., y Wallat, C. (1981). Mapping instructional conversations- A sociolinguistic ethnography. En J. L. Green y C. Wallat (Eds.), *Ethnography and Language* (pp. 161-205). Norwood: New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Greimas, A. J. (Ed.). (1989). *Del sentido II. Ensayos semióticos. (El desafío)*. Madrid: Gredos.
- Gumperz, J. J. (1981). Conversational inference and classroom learning. En J. L. Green y C. Wallat (Eds.), *Ethnography and Language* (pp. 3 - 24). Norwood: New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Gunter, B., y McAleer, J. (1990/1997). *Children y television*. London y New York.
- Harkness, S., y Super, C. M. (1996). *Parents' cultural belief systems. Their origins, expressions, and consequences*. New York y London: The Guilford Press.
- Hartley, J. (1999). *Uses of Television*. London y New York: Routledge.
- Hayes, J. R. (1981). *The complete problem solver*. Philadelphia: Franklin Institute Press.
- Heath, S. B. (1987). The literate essay; using ethnography to explode myths. En J. A. Langer (Ed.), *Language, literacy and culture: issues of society and schooling* (pp. 89-108). Norwood, NJ: Ablex.
- Heath, S. B., y McLaughlin, M. W. (1993). *Identity and inner-city youth: beyond ethnicity and gender*. New York: Teachers College Press.

-
- Hicks, D. (1991). Kinds of narrative: Genre skills among first grades from two communities. En A. McCabe y C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 55-88). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hicks, D. (1996). Contextual inquiries: a discourse-oriented study of classroom learning. En D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning, and schooling* (pp. 104-144). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Hutchby, I., y Moran-Ellis, J. (2001). *Children, technology and culture. The impacts of technologies in children's everyday lives*. London - New York: Routledge.
- Hymes, D. (1974). *Foundations of sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jackson, B. (1987). *Fieldwork*. Urbana: University of Illinois Press.
- John-Steiner, V. (2000). *Creative Collaboration*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- John-Steiner, V., Wandekker, W. L., y Mahn, H. (1998). Concepts, contexts and transformation: Scientific and everyday concepts revisited. Special issue. *Mind, Culture, and Activity: An International Journal*, 5(2), 81-153.
- Kozulin, A. (1996). A literary model for psychology. En D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning, and schooling* (pp. 145 - 164). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lacasa, P. (1997). *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. Madrid: Visor.
- Lacasa, P., A Reina, y Albuquerque, M. (2001/en prensa). Visitar un museo: ¿un primer paso para aprender a crear? En M. Benlloch (Ed.), *Ideas para una cultura científica*. Barcelona: Paidós.
- Lacasa, P., Blanco, M. S., y Herranz-Ybarra, P. (2000). Telling and writing fictions together: children as meaning makers. Paper presented at the *III Conference for Socio-Cultural Research.*, 16 - 20 July. Campinas. Brazil.
- Lacasa, P., Gómez, M., Reina, A., y Cosano, C. (1996). Saltando entre el hogar y la escuela. Aprendiendo a leer y escribir. *Kikiriquí*, 42/43, 37-43.
- Lacasa, P., Gómez, M., Reina, A., y Cosano, C. P. (1999). Los deberes escolares en una clase de lengua. *Cultura y educación*, 13, 71 - 88.

- Lacasa, P., Martín-del-Campo, B., y Méndez, L. (1994a). Escenarios interactivos en la relación niño - adulto. En M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 79-117). Madrid: Síntesis.
- Lacasa, P., Pardo, P., Herranz-Ybarra, P., y Martín, B. (1995). Textos y contexto social: Aprendiendo a planificar en un taller de escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 69-70, 157-182.
- Lacasa, P., Pardo, P., y Herranz-Ybarra, P. (1994b). Escenarios interactivos y relaciones entre iguales. En M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 118-156). Madrid: Síntesis.
- Lacasa, P., Reina, A., y Albuquerque, M. (2002). Sharing literacy practices as a bridge between home and school. *Linguistics y Education*, 13(1), 39-64.
- Lacasa, P., Reina, A., y Albuquerque, M. (2002). Sharing literacy practices as a bridge between home and school. *Linguistics y Education*, 13(1), 39-64.
- Lacasa, P., Reina, A., y Rodríguez, A. (2000). La escuela y la familia como contextos educativos. Leer, escribir y ver la televisión. *Ensayos y experiencias*, 36, 24-44.
- Lacasa, P., Reina, A., Albuquerque, M., Cruz, M. C., y Rodríguez, A. (2001). Working on everyday literacies in the classroom: Icons, words, and ideas. Paper presented at the *AERA Annual Meeting, Seattle, USA*. April, 9 - 14, 2001.
- Lacasa, P., Reina, A., y Gómez, M. (1999). Niñas y niños hablan y escriben sobre la televisión: educación en valores y construcciones narrativas en el aula. En J. Ramos (Ed.), *¿Enseñar ma, me, mi, mo mu,... o aprender a escribir y leer? Prologo de Myriam Nemerovsky*. Moron (Sevilla): Colaboración Pedagógica. Kikiriki. Cooperación Educativa.
- Lacasa, P., y Guzmán, S. (1997). ¿Dónde situar las dificultades de aprendizaje? Transformar las aulas para superarlas. *Cultura y Educación*, 8, 27-48.
- Lacasa, P., y Villuendas, D. (1988). *Acción y representación en el niño: Interacción social y aprendizaje*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. C.D.D.E
- La-Ferla, J., y Groisman, M. (1998). *El medio es el diseño*. Buenos Aires: Eudeba.
- Laluzza, J. L., Crespo, I., Pali, C., y Luque, M. J. (2001). Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano. *Cultura y Educación*, 13(1), 115-130.

-
- Langer, J. A., y Applebee, A. N. (1992). *How writing shapes thinking. A study of teaching and learning*. Urbana, Il.: National Council of Teachers of English.
- Lave, J. (1993). The practice of learning. En S. Chaiklin y J. Lave (Eds.), *Understanding practice. Perspectives on activity and context* (pp. 3 - 32). New York: Cambridge University Press.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lemke, J. L. (1992). Intertextuality and educational research. *Linguistics and Education*, 4(3-4), 257-268.
- Lensmire, T. J. (1993). Following the child, socioanalysis, and threats to the community: Teacher response to children's texts. *Curriculum Inquiry*, 23, 265-299.
- Lensmire, T. J. (1994a). *When children write: Critical re-visions of the writing workshop*. New York: Teacher College Press.
- Lensmire, T. J. (1994b). Writing workshop as carnival: reflections on an alternative learning environment. *Harvard Educational Review*, 64, 371-391.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Leontiev, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. En J. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet Psychology*. Armonk, New York: Sharpe.
- Lessing, D. (1994/1997). *Dentro de mí. (Under my skin. Volume one of my autobiography)*. Marcelona: Destino.
- Levi-Strauss, C. (1966). *The savage mind (2 nd ed.)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lewin, K. (1943/1951). *Field theory in social science. (D. Cartwright, Ed., Trad. cast. la teoría del campo en la ciencia social. Buenos Aires: Paidós, 1978)*. New York: HarperryRow.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., y Zilber, T. (1998). *Narrative Research. Reading, analysis and interpretation*. London: Sage.
- Livingstone, S. (1998). *Making sense of television*. London y New York: Routledge.

- Livingstone, S. (2002). *Young people and new media*. London, Thousand Oaks y New Delhi: Sage.
- Lull, J. (1995). *Media, communication, culture. A global approach (Trad. cast. Medios, comunicación cultura. Aproximación global. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1997)*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Luria, A. R., y Vygotsky, L. S. (1992/1930). *Ape, primitive man and child. Essays in the history of behavior*. New York y London: Harvester y Wheatsheaf.
- Mackey, M. (2002). *Literacies across media. Playing the text*. London: Routledge.
- Maíquez, M. L., Rodrigo, M. J., Capote, c., y Vermaes, I. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid: Visor.
- Martín, A. (2000). *Apuntes para una historia de los Tebeos*. Barcelona: Glénat.
- Martin, C. L., y Halverson, C. F. (1987). The roles of cognition in sex role acquisition. En D. B. Carter (Ed.), *Current conceptions of sex roles and sex typing: theory ad research*. New York: Praeger.
- Matthews, M. H. (1992). *Making sense of place*. Harvester Wheatsheaf: BarnesyNoble Books.
- Matute, A. M. (2001). El hechizo del relato. Testimonios recogidos por Rosa Montero. *EL PAÍS.*, pp. 2 - 3.
- Mayer, R. E. (Ed.). (2001). *Multimedia learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Méndez, L. (1997). *Educar a los más pequeños. Una experiencia en educación infantil.* , Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Metz, C. (1968/2002). *Essais sur la signification au cinema*. (Trad. cast. Ensayos sobre la significación en el cine. Barcelona, Paidós 20o2). Paris: klincksieck.
- Metz, M. H. (2000). Sociology and qualitative methodologies in educational research. *Harward Educatinal Review*, 70(1), 60-75.
- Middleton, D., y Edwards, D. (Eds.). (1990). *Collective remembering*. London: Sage Publications.
- Miller, C. R. (1994). Genre as social action. En A. Freedman y P. Medway (Eds.), *Genre and the new rhetoric* (pp. 23 - 42). London: Taylor y Francis.
- Mirzoeff, N. (1999). *An introduction to visual culture*. London y New york: Routledge.

-
- Mistral, G. (1968). *Poesías completas*. Madrid: Aguilar.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., y González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect home and classrooms. *Theory into practice*, 31, 131-141.
- Moll, L., y Greenberg, J. B. (1990). Creating zones of possibilities: Combining social context for instruction. En L. Moll (Ed.), *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of socio-historical psychology*. (pp. 318-348). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Nul, E., y Rubinovich, G. (1998). ¿Qué trabajamos en los talleres de producción de medios? En S. Bacher (Ed.), *Producción de medios en la escuela* (pp. 38-47). Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- O'Connor, M. C., y Michaels, S. (1996). Shifting participant framework: orchestrating thinking practices in group discussion. En D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning, and schooling* (pp. 63-103). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Olson, D. (1987). Television and literacy, *Children and television. A challenge for Education* (pp. 145-152). New York: Praeger.
- Olson, D. (1990). Thinking about narrative. En B. K. Britton y A. D. Pellegrini (Eds.), *Narrative thought and narrative language* (pp. 99 - 113). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Olson, D. (1996). Literate mentalities: literacy, consciousness of language, and modes of thought. En D. R. Olson y N. Torrance (Eds.), *Modes of Thought: Explorations in culture and cognition* (pp. 141 - 152). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Olson, D. R. (1994). *The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. New York: Cambridge University Press.
- Olson, D. R., y Bruner, J. S. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. En D. Olson y N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development* (pp. 9-27). Cambridge, MA: Blackwell.
- Page, R. N. (2000a). Future directions in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 70(1), 100-108.

- Page, R. N. (2000b). The turn inward in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 70(1), 23-38.
- Palacios, J. (1987). Las ideas de los padres sobre los hijos en la investigación evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 97-112.
- Pellegrini, A. D. (1996). *Observing children in their natural worlds*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perner, J. (1988). Developing semantics for theories of mind: From propositional attitudes to mental representation. En J. W. Astington, P. L. Harris, y R. D. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (pp. 141-172). New York: Cambridge University Press.
- Perret-Clermont, A. N. (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social. Aprendiendo con los compañeros*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Piaget, J. (1974a). *La prise de conscience. (The grasp of consciousness: action and concept in the young children)*. Cambridge, Mas: Harvard University Press, 1976). Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1974b). *Reussir et comprendre. (Success and understanding)*. Harvard University Press, Cambridge, MA, 1978). Paris: Presses Universitaires de France.
- Potter, J. (1996/1998). *Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction (Trad. cast. La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social)*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós). London: Sage.
- Potter, W. J. (1999). *On media violence*. Thousand Oaks, US; London, UK; New Delhi, India.
- Potter, W. J. (2001). *Media literacy*. Thousand Oaks: Sage.
- Reason, P., y Bradbury, H. (Eds.). (2001). *Handbook of Action Research*. London, Thousand Hoaks: Sage.
- Reina, A., Peinado, C., y Lacasa, P. (1999). ¿Qué piensan de los deberes las niñas, los niños y sus familias? *Cultura y Educación*, 13, 37 -48.
- Resnick, L. B. (1991). Shared cognition: thinking as a social practice. En L. B. Resnick, J. M. Levine, y S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 1-22). Washington, DC: American Psychological Association.
- Riviere, A. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza Psicología - Minor.

-
- Rodrigo, M. J. (1994/Noviembre). *Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas*. Paper presented at the II Seminario sobre constructivismo y educación, Puerto de la Cruz. Santa Cruz de Tenerife.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., y Marrero, J. (Eds.). (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., y Marrero, J. (Eds.). (1994). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M. J., y Palacios, J. (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En J. Palacios y M. J. Rodrigo (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 45-70). Madrid: Alianza Editorial: Psicología y Educación.
- Rogers, C., y Kutnick, P. (Eds.). (1990). *The social psychology of primary school* (Trad. cast. *Psicología social de la escuela primaria*. Barcelona, Paidós-MEC, 1992). London: Routledge.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context* (Trad. cast., en prensa, *Aprendices del pensamiento*. Madrid: Paidós). New York: Oxford University Press 242.
- Rogoff, B. (1993). Introduction. The concepts of guided participation and cultural universals and variation. En B. Rogoff, J. Mistry, A. Goncu, y C. Mosier (Eds.), *Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. Monographs of Society for Research in Child Development. Serial N. 236* (Vol. 236, pp. 1-18).
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture and Activity*, 1(4), 209 - 229.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. En D. Kuhn y R. S. Siegler (Eds.), *Cognition, perception and language*. (Vol. 2, pp. 679 - 744). New York: Wiley.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Baker-Sennett, J., Lacasa, P., y Goldsmith, D. (1995). Development through participation in sociocultural activity. En J. J. Goodnow, P. J. Miller, y F. Kessel (Eds.), *Cultural practices as contexts for development* (Vol. 67/Spring 1995, pp. 45-67). San Francisco: Jossey-Bass.

- Rogoff, B., Mosier, C., Mistry, J., y Goncu, A. (1993). Toddlers' guided participation with their caregivers in cultural activity. En E. A. Forman, N. Minick, y C. A. Stone (Eds.), *Context for learning. Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 230-254). New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Topping, K., Baker-Sennett, J., y Lacasa, P. (2002/in press). Roles of individuals, partners, and community institutions in everyday planning to remember. *Social Development*.
- Rogoff, B., Turkanis, C. G., y Bartlett, L. (Eds.). (2001). *Learning together. Children and adults in a school community*. Oxford: Oxford University Press.
- Salomon, G. (1979/1994). *Interaction of media, cognition and learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Salomon, G. (1993b). No distribution without individuals' cognition: a dynamic interactional view. En G. Salomon (Ed.), *Distributed cognition. Psychological and educational considerations* (pp. 111-138). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Salomon, G. (Ed.). (1993a). *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Sampedro, C. (2000). *Madres e hijas. Historias de mujeres inmigrantes*. Buenos Aires: Planeta.
- Sánchez-Corral, L. (1998). *El discurso de la violencia y su intervención en el aula*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Schoggen, M., y Schoggen, P. (1971). *Environmental forces in the home lives of three-year-old children in three population subgroups* (DARCE, Papers y Reports 5,2): George Paeabody College.
- Schoggen, M., y Schoggen, P. (1987). Environmental forces in the home lives of three-year-old children in three population subgroups. *Peabody Journal of Education*, 65(1), 87-103.
- Schoggen, P. (1989). *Behavioral settings: A revision and extension of Roger G. Baker's ecological psychology*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Schoggen, P. (1991). Ecological psychology: One approach to development in context. En R. Cohen y A. W. Siegel (Eds.), *Context and development* (pp. 235-252). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

-
- Schoggen, P., y Schoggen, M. (1988). Student participation and high school size. *Journal of Educational Research*, 81, 288-293.
- Schooultz, J., Säljö, R., y Wyndhamn, J. (2001). Heavenly talk: Discourse, artifacts, and children's understanding of elementary astronomy. *Human Development*, 44(2-3), 103-118.
- Schultz, K. (1997). Do you want to be in my story?: Collaborative writing in an urban elementary school classroom. *Journal of Literacy Research*, 29, 253-287.
- Schultz, K. (2000). Society's child: Social context and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 51-62.
- Scinto, L. F. M. (1986). *Written language and psychological development*. Orlando, FL: Academic Press.
- Searle, J. R. (1969). *Speech-Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shweder, R. A., y LeVine, R. A. (Eds.). (1984). *Culture theory. Essays on Mind, self and emotion*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Siegel, A. W., y Cohen, R. (1991). Why a house is not a home? Constructing contexts for development. En R. Cohen y A. W. Siegel (Eds.), *Context and development* (pp. 305-316). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Silverstein, L. B. (1996). Fathering is a feminist issue. *Psychology of Women Quarterly*, 20(1), 3-37.
- Singer, D. G., y Singer, J. L. (Eds.). (2001). *Handbook of children and the media*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Snow, C. E., y Kurland, B. F. (1996). Sticking to the point: talk about magnets as a context for engaging in scientific discourse. En D. Hicks (Ed.), *Discourse, learning, and schooling* (pp. 189-220). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Spencer, C., Blades, M., y Mosley, K. (1989). *The Child in the physical environment*. New York: Wiley.
- Spindler, G., y Hammond, L. (2000). The use of antropological methods in educational research: Two perspectives. *Harvard Educatinal Review*, 70(1), 39-48.
- Staiger, J. (2000). *Perverse spectators*. New York y London: New York University Press.

- Stam, R., Burgoyne, R., y Fitterman-Levis, S. (1992/1999). *New vocabulaires in Film Semiotics*. (Trad. cast. *Nuevos conceptos de la teoría del cine. Estructuralismo, semiótica, narratología, psicoanálisis, intertextualidad*. Barcelona: Paidós, 1999). London: Routledge.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientist*. Cambridge, U. K.: Cambridge University Press.
- Strauss, A., y Corbin, J. (1990). *Basic of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, SA: Sage.
- Street, B. (1998). New literacies in theory and practice. *Linguistic and Education*, 10(1), 1-24.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sturken, M., y Cartwright, L. (2001). *Practices of looking. An introduction to visual culture*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Subrahmanyam, K., Kraut, R., Greenfield, P., y Gross, E. (2001). *New forms of electronic media*. D. G. Singer y J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 73-99). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Veer, R. v. d. (1998). From concept attainment to knowledge formation. *Mind, Culture, and Activit: An International Journal*, 5(2), 89-94.
- Vygotsky, L. (1934/87). *Thought and Language. Newly revised and edited by Alex Kozulin*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Vygotsky, L. (1979/1925). Consciousness as a problem of psychology of behavior. *Soviet Psychology*, 17, 5 -35.
- Vygotsky, L. S. (1978/1986). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Ed. by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman. Harvard Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language. Newly revised and edited by Alex Kozulin*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Wartofsky, M. (1973). *Models*. Dordrecht: D. Reidel.
- Wells, G. (1981a). Language, literacy and education. En G. Wells (Ed.), *Learning through interaction* (pp. 240-298). Cambridge: Cambridge University Press.

- Wells, G. (1981b). *Learning through interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Wells, G. (Ed.). (2001). *Action, talk and text. Learning and teaching through inquiry*. New York: Teachers College Press.
- Wertsch, J. (1981). *The concept of activity in Soviet Psychology*. Armonk, New York: Sharpe.
- Wertsch, J. V., Del-Río, P., y Álvarez, A. (1995). Sociocultural studies: history, action and mediation. En J. V. Wertsch, P. Del-Río, y A. Álvarez (Eds.), *Perspectives on sociocultural research* (pp. 1 - 37). Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, E., y Stacy, B. (1995). *Goal setting for thinking and fun*. Canada: Curriculum Branch, British Columbia Ministry of Education.
- Williams, R. (1974). *Television, technology and cultural forum*. London: ontana.
- Winegar, L. T., y Valsiner, J. (Eds.). (1992). *Children's within social context. Vol. 1 Metatheory and theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Winston, J. (1998). *Drama, narrative and moral education*. London: Falmer Press.
- Witherell, C. S., Tram, H. T., y Othus, J. (1995). Narrative landscapes and the moral imagination: taking the story to heart. En H. McEwan y K. Egan (Eds.), *Narrative in teaching, learning, and research* (pp. 39 - 49). New York: Teachers College Press.
- Wittgenstein, L. (1968). *Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell.
- Woods, P. (1986). *Inside schools* (Trad. cast. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC, 1987). London: Routledge.
- Woolf, V. (1929/1967). *A room of one's own* (Trad. cast. *Una habitación propia. Barcelona; Seix Barral*). London: The Hogarth Press.
- Wray, D., y Lewis, M. (1997). *Children reading and writing non-fiction*. London y New York: Routledge.
- Zwig, S. (1995/2003). *Nirgendwo in Afrika*. (Trad. cast. *En un lugar de Africa*. Madrid. Maeva Ediciones). München: Langen Müller.

12. ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

<i>Figura 1-1. Familias, escuelas y alfabetización</i>	<i>12</i>
<i>Figura 1-2. Nuevos e escenarios educativos.....</i>	<i>13</i>
<i>Figura 2-1. Dimensiones que definen el contexto.....</i>	<i>18</i>
<i>Figura 2-2. Perspectiva ecológica: un escenario de socialización</i>	<i>22</i>
<i>Figura 2-3. El contexto del hogar en el taller</i>	<i>24</i>
<i>Figura 2-4. La mezquita de Cordoba: ¿define un contexto cultural?.....</i>	<i>26</i>
<i>Figura 2-5. Sistemas de actividad.....</i>	<i>31</i>
<i>Figura 2-6. La familia: ¿una comunidad de práctica?.....</i>	<i>34</i>
<i>Figura 2-7. Contextos educativos: algunas dimensiones</i>	<i>35</i>
<i>Figura 3-1. Córdoba. La Judería</i>	<i>44</i>
<i>Figura 3-2. Mapa de la clase.....</i>	<i>45</i>
<i>Figura 3-3. Los niños y niñas trabajan en el aula</i>	<i>47</i>
<i>Figura 3-4. Horario del taller y calendario escolar del curso 1997-1998</i>	<i>48</i>
<i>Figura 3-5. Fases y/o secuencias didácticas del taller.....</i>	<i>50</i>
<i>Figura 3-6. Visitando el diario Córdoba.....</i>	<i>52</i>
<i>Figura 3-7. Observando cómo se hace el periódico.....</i>	<i>53</i>
<i>Figura 3-8. Dibujando en el aula un episodio de la serie "Pesadillas".....</i>	<i>55</i>
<i>Figura 3-9. Trabajando sobre la prensa</i>	<i>56</i>
<i>Figura 3-10. Preparando una maqueta.....</i>	<i>57</i>
<i>Figura 3-11. Se elabora una maqueta: el resultado.....</i>	<i>58</i>
<i>Figura 3-12. Nuestro periódico.....</i>	<i>59</i>

<i>Figura 3-13. Una niña dibuja a su familia ante la TV</i>	62
<i>Figura 4-1. Una niña ha dibujado una situación cotidiana</i>	67
<i>Figura 4-2. Procesos de investigación. Adaptado de Graue y Walsh (1998)</i>	69
<i>Figura 4-3. ¿Alternativas en la investigación cualitativa?</i>	71
<i>Figura 4-4. La perspectiva ética y émica en la investigación</i>	73
<i>Figura 4-5. Interpretación y tradiciones de investigación</i>	75
<i>Figura 4-6. Etnografía y observación</i>	78
<i>Figura 4-7. Oservar un escenario ecológico</i>	79
<i>Figura 4-8. Observar desde la perspectiva etológica</i>	80
<i>Figura 4-9. Una página del diario de la investigación</i>	87
<i>Figura 4-10. Imágen tomada de una grabación video</i>	88
<i>Figura 4-11. Cuestionario sobre los programas de la "tele"</i>	94
<i>Figura 4-12. Ejemplo: una niña vestida para un teatro</i>	95
<i>Figura 4-13. Lleyendo el periódico.</i>	96
<i>Figura 4-14. Niveles de análisis</i>	99
<i>Figura 4-15. Trabajar en un proyecto de Nudist Vivo</i>	102
<i>Figura 5-1. Dimensiones de una investigación interpretativa</i>	106
<i>Figura 5-2. Documentos en el programa Nudist Vivo</i>	110
<i>Figura 5-3. El ejemplo de una transcripción</i>	111
<i>Figura 5-4. Vincular un documento a un memo</i>	113
<i>Figura 5-5. Utilizando los "data bits"</i>	114
<i>Figura 5-6. Definir y utilizar "agrupamientos" a través de los "sets"</i>	115
<i>Figura 5-7. Adaptado de Goetz y LeCompte (1984/88). Características de las estrategias analíticas indicadas</i>	117

<i>Figura 5-8. Análisis del discurso a través del programa Nudist Vivo</i>	<i>118</i>
<i>Figura 5-9. Crear un nuevo nodo</i>	<i>121</i>
<i>Figura 5-10. Contenido del discurso codificado en una categoría concreta</i>	<i>122</i>
<i>Figura 5-11. Los atributos: una función para clasificar documentos y nodos.....</i>	<i>125</i>
<i>Figura 5-12. "Reports": Obtener información de nodos o documentos.....</i>	<i>126</i>
<i>Figura 5-13. Ejemplo. Modelo representando la dimensión "Vida Cotidiana" ...</i>	<i>130</i>
<i>Figura 6-1 Introducir en la escuela la vida cotidiana: Barrio Sésamo.....</i>	<i>134</i>
<i>Figura 6-2. Redes conceptuales y pensamiento científico.....</i>	<i>136</i>
<i>Figura 6-3. Aprender en una comunidad de práctica</i>	<i>139</i>
<i>Figura 6-4. Barrio Sésamo: ¿Una ayuda para superar el encapsulamiento de la escuela?.....</i>	<i>141</i>
<i>Figura 6-5. Más allá de las aulas</i>	<i>143</i>
<i>Figura 6-6. Los niños y los adultos ante la TV</i>	<i>149</i>
<i>Figura 6-7. Vemos la Tv en casa</i>	<i>152</i>
<i>Figura 6-8. Rocío describe las normas de su familia</i>	<i>159</i>
<i>Figura 6-9. Imágenes e ideas. "Sister, Sister"</i>	<i>160</i>
<i>Figura 6-10. "Pesadillas": una serie favorita entre los niños.....</i>	<i>163</i>
<i>Figura 7-1. Dragon Ball. Una serie favorita entre los niños en 1998.....</i>	<i>171</i>
<i>Figura 7-2. Calimero: un personaje favorito en los dibujos animados en 1998... </i>	<i>173</i>
<i>Figura 7-3. Comparar en el aula dos series de dibujos animados.....</i>	<i>175</i>
<i>Figura 7-4. Un episodio de la serie "Dragon ball" re-creado en el aula</i>	<i>178</i>
<i>Figura 7-5. Planificar una serie de dibujos animados</i>	<i>183</i>
<i>Figura 7-6. Heidi: una reconstrucción infantil de la serie</i>	<i>187</i>
<i>Figura 7-7. Gogu y Calimero: protagonistas de las series.....</i>	<i>189</i>

<i>Figura 7-8. Escribir para comparar los dibujos animados</i>	197
<i>Figura 7-9 Los dibujos animados de Cristina</i>	203
<i>Figura 8-1. Procesos de conocimiento. A partir de Wells (1999)</i>	215
<i>Figura 8-2. La visita al Diario Córdoba: una situación para compartir el conocimiento</i>	218
<i>Figura 8-3. Un aescuela en Mexico: un contexto para explorar el discurso en el aula</i>	225
<i>Figura 8-4. Las normas en el aula. Frecuencias y porcentajes</i>	228
<i>Figura 8-5. El contexto del aula: una situación para aprender a "hablar"</i>	229
<i>Figura 8-6. Soporte interactivo. Frecuencias y porcentajes</i>	232
<i>Figura 8-7. Argumentar sobre la visita al periódico: una representación gráfica</i>	237
<i>Figura 8-8. Un esquema de la discusión</i>	245
<i>Figura 8-9. Meter una fotografía del video de la clase</i>	247
<i>Figura 9-1. Conocer el mundo a través de los medios de comunicación</i>	259
<i>Figura 9-2. Una niña escribe y dibuja sobre la TV</i>	262
<i>Figura 9-3. Un niño inventa un anuncio de un libro relacionado con su serie favorita de TV</i>	264
<i>Figura 9-4. Instrumentos simbólicos y contexto social</i>	266
<i>Figura 9-5. Ana escribe sobre la serie "Pesadillas". Versión 1.</i>	268
<i>Figura 9-6. Ana revisó el texto con su madre. Versión II</i>	279
<i>Figura 9-7. Didujando la serie "Pesadillas"</i>	282
<i>Figura 10-1. La familia: un contexto de socialización</i>	292
<i>Figura 10-2. Actividades infantiles. Frecuencias y porcentaje.</i>	300
<i>Figura 10-3. Madres, significado de las actividades. Frecuencias y porcentajes</i>	301

<i>Figura 10-4. Niños, significado de las actividades. Frecuencias y porcentajes</i>	<i>302</i>
<i>Figura 10-5. Familia y "papeles sociales" relacionados con el género.....</i>	<i>304</i>
<i>Figura 10-6. Actividades cotidianas de las niñas según la madre.</i>	<i>310</i>
<i>Figura 10-7. Actividades cotidianas de los niños según la madre. Frecuencias y porcentajes</i>	<i>311</i>
<i>Figura 10-8. ¿Qué quieren las familias que se enseñe en la escuela?.....</i>	<i>313</i>
<i>Figura 10-9 La familia como contexto de alfabetización.....</i>	<i>317</i>
<i>Tabla 2-1. Actividad humana y mediación cultural.....</i>	<i>30</i>
<i>Tabla 3-1. Cuadro resumen de las sesiones del taller</i>	<i>49</i>
<i>Tabla 4-1. Algunos instrumentos para explorar la actividad humana.....</i>	<i>84</i>
<i>Tabla 5-1. Búsquedas booleanas y por proximidad en Nudist Vivo</i>	<i>127</i>
<i>Tabla 7-1. Enunciados y oraciones a partir de M. M. Bajtin</i>	<i>185</i>
<i>Tabla 8-1. La funcionalidad del conocimiento. A partir de Wells (1999)</i>	<i>217</i>
<i>Tabla 8-2. La presencia de normas en el aula</i>	<i>227</i>
<i>Tabla 8-3. Soporte e interacción en el aula</i>	<i>231</i>
<i>Tabla 9-1. Las dos versiones del texto.....</i>	<i>280</i>
<i>Tabla 10-1. Actividades familiares y su significado</i>	<i>297</i>

13. INDICE ALFABÉTICO

A

académico

valoración en la familia, 311-314,

Acorazado Potenkin , 167

actividad

durante la infancia, 296-299

en la psicología soviética, 27-28

humana estructura básica, 31-32

mediada, 28-30

valor funcional, 314

y observación, 82

actividades familiares, 297-298,

acto de habla, 40

Alberti R., 11, 329

Albuquerque, M., 12, 339, 340

alfabetización, 12, 14, 59, 89, 257, 321

adquisición - aprendizaje, 188, 257-260

audiencia, 283,

múltiples, 145-146, 252

y creencias, 291, 296-297, 327

y familia, 316-317

y pensamiento crítico, 289

y TV, 60, 98, 177-179, 187-189, 193-196, 208,

Álvarez A., 20, 145, 153, 180, 256, 329

amigos

que nunca se olvidan, 201-205

análisis del discurso, 38-40

anuncios, 54, 99, 164, 192, 228-233, 239, 298

aprendices

comunidad de, 32

aprendizaje

adquisición y aprendizaje, 188-189

del lenguaje oral y escrito, 208

en comunidades de práctica, 32, 137-140

y participación, 32-33

asimetrías de poder

en el aula, 235-236

Atkinson P., 75-76, 122, 329

atributos

en Nudist Vivo, 102

audiencia, 270-277, 283-288

Azmitia M., 294-296, 329

B

Bajtin M., 168-169, 181-187, 201, 203, 20, 261, 267, 330

Barrio Sésamo, 141

Barton D., 265, 330

Beauvoir S., 211, 330

Bereiter C., 212, 330

Bernstein B., 257, 331

Bronfenbrenner U., 19, 23-25, 66, 331

Brown, A., 212, 229, 331, 332

Bruner J., 37, 106-108, 168, 257, 267-268, 332

Brunswik, E., 66, 332

Buckingham D., 145, 332

Bunge M., 72, 332

Buonanno M., 259-260, 332

C

Calimero, 244-249

Candela A., 225-226, 235-236, 242-244, 333

Carretero M., 212, 333

categorización, 76

Cazden C., 8, 211, 224, 262, 333, 336

Cendros, T., 167, 333

ciencia cognitiva, 19-20

ciencias sociales

e interpretación, 106-107

Cobb P., 212, 333

cohesión del discurso, 272

colaboración

con la maestra, 46

Cole M., 17, 25, 28, 31, 65, 72, 256, 333, 334

Coll C., 98, 119, 260, 334

componer un texto

a partir de la Televisión, 196-200

comunidad, 31

de práctica, 32-34

comunidad escolar y aprendices, 33

-
- conceptos científicos
 construcción, 135-137
- conciencia metalingüística, 271
- conocimiento
 compartido, 36-37, 217-223
 construir en la escuela, 28, 212-213
 cultural, 214
 descontextualizado, 138
 escolar y cotidiano, 134, 140-144
 escolar y transferencia, 140-144
 inerte, 213
- contenido mediático, 258
- contexto
 como sistema social, 19, 217
 comunicativos, 36-37,
 comunidad de práctica, 32-34
 cotidiano, 17
 de desarrollo, 23-24
 dimensiones, 18-20
 dinámico, 17
 familia - escuela, 34-36
 físico, 19
 significado del término, 17-18
 social, 19
 temporal, 19-20
 y desarrollo infantil, 23-24
- conversación didáctica, 36-37, 39-40
 consenso en el aula, 242-252
- creencias, 63
- cuantificación
 en los análisis cualitativos, 117
- cuentos populares
 leer y escribir, 325-326
- cuestionarios
 y otros materiales, 93-94
- cultura, 26, 27-28
 mediática, 169
 y contexto, 25
- D**
- Davidov V., 140, 334
- deberes escolares, 60, 89
- Del Rio P., 153, 180, 256, 329
- Denzin N., 85-86, 106, 334, 335
- desarrollo
 de la escritura, 265-266
 y sistemas de actividad, 27-28

- descripción
 y explicación, 82
- diario
 de investigación, 86-87
- dibujos animados, 190-196
- Dimitracopoulou I., 38
- discurso
 discusión en el aula, 235-242
 en el aula, 36-40, 223-226
 escolar, 180-181
 primarios y secundarios, 257-260
 reformulación, 251
- documentos
 en Nudist Vivo, 102, 9-112,
- Donoso José, 27, 335
- Dyson A., 266, 278-279, 283, 335
- E**
- ecología, 13
 psicología ecologica, 21-22
 observación, 22, 78-79
- educación
 en valores, 153-156
 moral, 154-155
- Edwards D., 19-20, 36-37, 98, 156, 214, 224, 249-250, 335
- Eisenstein S., 167-168, 335
- egocentrismo, 37
- el autor
 frente a su héroe, 201-203
 niños y niñas ante sus héroes, 203-208
- Elliot P., 172, 335
- emoción, 160-14, 170
- En un lugar de Africa, 105
- enunciados
 Bajtin, 184-187
- Engeström Y., 31, 140-144, 336
- enseñanza y aprendizaje, 36, 156, 179, 213, 252, 257, 277,
- perspectivas instruccionales, 37-38
- entrevistas, 89-93
- Erickson E., 17, 336
- escenario
 de crianza, 23-25
 ecológico, 78-79
 sistemas de actividad, 27-32

-
- escribir
 para quién y sobre qué, 50-54
 para publicar en el periódico, 283-288
 sobre la TV, 196-200
 "Sister Sister", 157-160
 dibujos animados, 193-196
- escritura
 y contexto social, 260-266,
 desarrollo, 277-283
 modelos teóricos, 277
 y dibujo, 139
 y medios de comunicación, 46
- esquema, 37
- estrategias
 de análisis, 69
 investigación cualitativa, 71
- ético - émico, 73
- etnografía, 75
 la entrada en el campo, 82-85
 observación participante, 75-77
 papel de la teoría, 73-74
- etología
 observacion, 80-81
- etogramas, 81
- evaluación en la comunidad, 33
- exosistema, 19
- experto, 230
- F**
- familia - escuela
 alfabetización, 11-13
 como contextos, 34-36
 discontinuidad, 140-144
 en el taller, 59-62
 y construcción de conocimiento,
 142-144
- Fitzgerald J., 277, 336
- fondos de conocimiento, 145
- Forman E., 211, 224, 336
- fotografiar
 la realidad, 95-97
- G**
- Gallimore R., 314, 336
- Garton A., 270-271, 337
- Gee J., 187-189, 257, 337
- Geertz C., 155, 337
- Gelman R., 137, 337

géneros discursivos

Bajtín, 181-183

Givón T., 39, 337

Goetz, J. P., 115-118, 123, 337

Goodnow J., 263, 293-294, 337

grabaciones

audio video, 88

Graue M., 69, 73, 338

Green J., 40, 338

Greenberg J., 144, 343

Greimas A., 176, 338

Gumperz J., 265, 338

H

Harkness S., 293, 338

Heath S., 245, 318, 338

héroe

y autor, 201-207

Hicks D., 267, 339

historias, 106-108

Hymes D., 265, 339

I

identidad

social del escritor, 266

inducción analítica, 116

instrumentos

culturales, 28-30

ideales y materiales, 28, 256

simbólicos, 256-257

interacción

didáctica, 39-40

entre iguales, 19, 211

internalización, 260

interpretaciones

en la investigación, 106-107

narrativas y analíticas, 101-103;
106-107

intersubjetividad, 37, 214, 224, 250

investigación acción, 13

investigación

narrativa, 101

interpretativa, 106-108

J

Jackson B., 83, 339
 John Steiner V., 135, 339
 juegos de lenguaje, 39

K

Kozulin A., 27, 267, 339

L

Lacasa, P. 12, 19, 33, 45, 60, 89, 211, 280, 339, 340
 Lave J., 33, 135, 138-139, 341
 lecto escritura
 y conocimiento académico, 321-325,
 legítima participación periférica, 33
 Lemke J., 98,
 lenguaje privado, 263
 Lensmire T., 265, 341
 Leontiev A., 153, 256, 341
 Lessing D., 65, 341
 LeVine R., 161, 347
 Levi Strauss C., 106, 341
 Lewin K., 19, 341
 Luria A., 27-28, 342

M

Madres e hijas, 291
 María Moliner, 65
 medios audiovisuales
 en las aulas, 11
 medios de comunicación, 41, 46, 50-54, 99, 140-141, 169, 171-172, 174, 176, 178-179, 208-209
 aprendizaje, 257-260
 memoria
 asociativa, 180
 colectiva, 20
 contexto temporal, 19-20
 Méndez L., 226, 342
mensajes, 100
 Mercer N., 36-37, 98, 224, 335
mesosistema, 19
 metacognición, 20
 como metarepresentación, 231-235
 y conocimiento escolar, 140
 métodos
 ciencias humanas y naturales, 30-31
 observacionales, 22, 67-69

Metz M., 71, 342
 microgenético, 40
 microsistema, 19
 Middleton D., 19-20, 342
 mirada
 del investigador, 75
 Mistral G., 133, 342
 modelos de aprendizaje, 138-139
 Moll L., 144, 343
 motivación, 231
múltiples alfabetizaciones, 14, 145

N

narrativas
 aproximación al concepto, 108-109
 construir utilizando Nudist Vivo, 109-112
 y educación moral, 154-155
 normas
 en el aula, 226-228
 en la familia, 315
 Nudist Vivo, 86, 101-102, 109, 212, 226
 "data bits", 113-114
 "memos", 109, 112-113,

"sets", 115
 análisis, 101-103, 118-125
 atributos, 102
 búsquedas, 124, 126-128
 codificación, 118-124
 informes, 126
 modelo, 128-130
 nodos, 118-124
 proyecto, 101

O

objetos con mente, 29
 observación
 concepto, 65-66
 desde distintas perspectivas, 70, 75-81
 directa, 84
 entrada en el campo, 82-85
 instrumentos, 84-85
 observación participante, 14, 71, 75-77
 y significado, 69, 72
 O'Connor M., 235, 250-252,
 Olson D., 145, 257, 278, 343

P

Page R., 67, 343
 Palacios J., 291, 344
 participación guiada, 32-33
 patrones de actividad, 23
 Pellegrini A., 79-80, 263, 344
pensamiento
 analítico, 106-108
 asociativo, 180
 mosaico, 180
 relativitista, 180
 periódico
 qué y cómo publicaremos, 56-58
 nuestro periódico, 59
 ver la Tv para publicar en, 267
 Perner J., 271, 344
 PerretClermont A., 211, 344
 Pesadillas, 54, 160-163, 269
 Piaget J., 274, 344
 Potter W., 250, 344
 práctica
 social y situada, 30-31, 164
 pragmática, 38-39
 principios de verificación, 107

programas de TV
 qué pensamos sobre, 54-56
 psicología sociocultural, 149

R

recuerdo
 y contexto, 35
 reformulación,
 estrategia conversacional, 251-252
 Reina, A., 12, 45, 60, 89, 339, 340
 relaciones
 teoría práctica, 73-74
 Resnick L., 211, 344
 retórica, 235-236,
 Riviere A., 29, 344
 Rodrigo M. J., 212, 291, 293-294, 344,
 345
 Rogoff B., 17, 18, 32-33, 72, 345, 346

S

Salomon G., 257, 346
 Sampedro C., 291, 346
 SánchezCorral L., 176, 346
 Schultz K., 212, 347
 Scinto L., 280-281, 347

Searle J., 40, 347

secuencias didácticas, 99

segmentos discursivos, 99-100

series de TV

niños creadores, 200-201

sesiones del taller, 49

signos, 29

Shweder R., 161, 347

Silverstein L., 305, 347

sistema de actividad, 27-32

dimensiones, 30-32

Sister Sister, 55, 155-160

Snow C., 142, 347

socialización

escenarios de crianza, 23-25

soporte,

de la maestra, 228-235

Super C., 293, 338

T

taller de cuentos, 48

teorías

espontáneas, 291, 293-294

papel en la investigación, 129

televisión

calidad, 167

comercial, 167

formatos televisivos, 55

la opinión de los adultos, 146-149

opiniones infantiles, 150-152

reflexionar ante los programas de TV, 177

un acto comunicativo, 176-184

una fuente de poder poder, 171-175

una fuerza que atrae, 169-171

violencia, 176-177

visionado crítico, 144-146,

y alfabetización, 187-189

teoría

creación de modelos, 128-129

su papel en la investigación, 69, 73-75

teorías implícitas, 293-296

Tharp R., 314, 336

transcripciones, 109-112

U

unidad de análisis,

definición, 98

la escuela como, 36

y modelos ecológicos, 79

y niveles de análisis, 98-101

uso del lenguaje, 188

V

validez

ecológica, 66-67

valores

y género, 315-316

verificación, 107

Valsiner J., 211, 349

Veer R., 136, 348

Villuendas, D., 211, 340

Virginia Wolf, 255, 349

voces, 29

Vygotsky L., 27-28, 135-136, 223, 256,
260, 24, 270, 348

W

Wartofsky M., 28

Wells G., 39-40, 214-217,

Wertsch J., 27

Winegar L., 211, 349

Winston J., 154-156, 349

Witherell C., 155, 349

Wittgenstein L. , 39, 349

Woods P., 78, 89, 95, 349

Z

zona del desarrollo próximo, 38, 263

