



## **PRIVILEGIACIÓN Y REINTEGRACIÓN DE PROGRAMAS CULTURALES TELEVISIVOS EN EDUCACIÓN DE ADULTOS**

**M<sup>a</sup> Luisa Lebres Aires**  
**Universidad de Aberta (Portugal)**

### **RESUMEN:**

En el artículo se analizan los procesos apropiación del documental "Senhora Aparecida", junto de agentes específicos y en el marco de la teoría sociocultural. El texto valora particularmente los constructos de privilegiación y reintegración en el ámbito de la aplicación de la metodología microgenética. A partir de los discursos producidos a lo largo de la resolución de problemas se identifican diferentes modos de narración y de resolución de las actividades y un alto nivel de privilegiación del documental. El artículo concluye con la reiteración del importante papel mediador del documental en el ámbito de la educación de adultos y la identificación de una gran diversidad de estrategias de resolución de problemas y de modos de oralidad que se articulan con las experiencias de vida de los agentes, en general, y el nivel de escolaridad, en particular.

### **ABSTRACT:**

In this article we analyse the appropriation processes of the documentary "Senhora Aparecida" with specific agents and in the context of sociocultural theory. The text talks about privilegiation and reintegration constructs, within the compass of microgenetic methodology. We identify different modes of narration and a high level of documentary privilegiation during problems resolution. The article concludes with the emphasis of the important mediator role played by documentary in adult education, with the identification of different problems resolution strategies and different orality modes. Those learning dimensions articulate with agents' experience of life on the whole and with schooling level, in particular.

### **1. Introducción**

La consideración acerca de la importancia de los instrumentos mediadores y las finalidades asociados al aprendizaje ha intensificado las investigaciones centradas en los procesos y estrategias cognitivas y metacognitivas. Unas investigaciones, más influenciadas por la psicología cognitiva, se centran en las estrategias individuales en la resolución de problemas y otras, enmarcadas en la teoría de Vygotski, valoran las relaciones sociales participantes en la resolución de la tarea. Sin embargo, unas y otras privilegian metas e intenciones asociadas al aprendizaje (Lacasa, 1994; Festas, 1998; Saada-Robert, 1999).

Las teorías de Lev Vygotski (1986, 1990, 1993, 1995<sup>a</sup>, 1995<sup>b</sup>) y Mijaíl Bajtin (1987, 1992, 1994, 1995) actualmente reinterpretadas en el marco de la teoría sociocultural (Wertsch, 1988, 1993, 1997; Ramírez, 1995; De Pablos, 1995, 1996, 1999<sup>a</sup>, 1999<sup>b</sup>) enmarcan el lenguaje – instrumento mediador por excelencia – y otros mediadores

secundarios, como es el caso de la televisión, en el estudio de los procesos de apropiación, internalización y construcción de la identidad personal. La perspectiva de Vygotski sobre la mediación semiótica en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores y el papel regulador del discurso interno se complementa con la perspectiva bajtiniana de dialogicidad, alteridad, heterogeneidad (Zavala, 1991), lenguaje social y género discursivo.

Algunas investigaciones desarrolladas en el marco de esta teoría trasponen determinadas dimensiones de las perspectivas de Vygotski y Bajtin para intentar comprender y explicar fenómenos que originan modelos y pautas de acción en la práctica educativa (De Pablos, 1995, Fernández, 1996; Uemura, 1996 ; Rebollo, 1999). Los estudios de De Pablos (1995) y Rebollo (1999) constituyen referentes importantes en este dominio puesto que nos revelan como la mente humana en vez de interactuar directamente con los problemas presentados por el medio circundante, participa en relaciones indirectas mediadas por sistemas de instrumentos simbólicos cada vez más elaborados (Kozulin, 1994). Este hecho tiene profundas implicaciones en la investigación sobre tecnologías de la comunicación que surgen y que rápidamente se van incorporando como instrumentos mediadores en las prácticas sociales. El estudio de estos nuevos instrumentos en el aprendizaje y en las actividades promovidas por las instituciones educativas plantea nuevos horizontes en el conocimiento sobre y para la práctica educativa.

El énfasis en el diálogo - en cuanto conjunto de condiciones también modeladas en la interacción entre dos personas – atribuye a la relación interpersonal (dominio interpsicológico) una importancia esencial a nivel individual (dominio intrapsicológico). En esta línea, la metodología microgenética (Saada-Robert, 1994; Lacasa, 1994, De Pablos, 1995) nos va a permitir el estudio de las transformaciones cualitativas de actividades sociales a nivel individual, a través de la identificación de las dinámicas de integración de unidades funcionales como son las estrategias seguidas por el individuo en la resolución de problemas y los modos como la comunicación entre investigador e individuo regula ese proceso. Las trayectorias seguidas por cada uno de los individuos en la resolución de problemas nos proporcionan elementos relevantes sobre la heterogeneidad y diversidad del funcionamiento cognitivo.

Dada la importancia de la mediación simbólica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en este estudio nos centramos en la exploración e interpretación de los discursos y estrategias seguidas por doce alumnos de educación de adultos – casos discrepantes (Guba e Lincoln, 1989) - que frecuentan el primer, segundo y tercer ciclo de enseñanza básica. La acción educativa generada en un primer plano por el visionado y discusión del documental “Senhora Aparecida” nos va a permitir en un segundo plano - fase de la pesquisa que compartimos en este texto - el desarrollo y análisis de actividades de resolución de problemas centradas en el documental.

## **2. Fundamentos de la teoría sociocultural**

La teoría sociocultural se configura como campo de estudio emergente del ámbito epistemológico de las ciencias sociales y más específicamente de los estudios culturales (Wertsch, 1993). Una de sus principales metas consiste en profundizar una mejor articulación entre mente, cultura y sociedad. Desde una perspectiva educacional, la perspectiva sociocultural está orientada hacia una inquietud común a diferentes

disciplinas: el planteamiento de la educación como construcción cultural (De Pablos, 1995; De Pablos et al.1999). A partir de la reinterpretación la obra de Lev Vygotski y, posteriormente, de Mijaíl Bajtin, esta teoría nos aporta un campo de estudio interdisciplinar integrador de disciplinas como las ciencias de la educación, la sociología, la antropología, la psicología o las ciencias de la comunicación.

La propuesta de Vygotski, considerada en su época minoritaria, se enraíza en los siguientes principios básicos: los procesos psicológicos superiores tienen origen social; el método genético o evolutivo nos posibilita el estudio dinámico de la acción humana; la acción humana está mediada por instrumentos culturales, siendo el lenguaje un mediador por excelencia. Este último concepto constituye un referente teórico central en la teoría de Vygotski y, también, en el estudio que presentamos.

La perspectiva del autor sobre la mediación de los procesos psicológicos superiores parte de dos aspectos básicos de la organización semiótica. Por un lado, Vygotski ha identificado el sentido descontextualizado y categorial de las palabras que median la reflexión abstracta y ha reconocido la significación vinculada al contexto en las formas indexicales extralingüísticas y lingüísticas (Silvestri, 1994). Por otro lado, considerando el papel mediador del discurso interno, Vygotski ha subrayado la importancia de la auto-regulación en cuanto característica inherentemente humana en la actividad de resolución de problemas. Estas dimensiones de la organización semiótica son consideradas como dos posibilidades mediadoras del lenguaje humano. La perspectiva de Vygotski sobre la mediación semiótica en los procesos psicológicos superiores, a la luz de las perspectivas de la psicología actual, puede potenciarse con la aportación de algunos constructos de la teoría de Bajtin.

La dimensión básica de la filosofía del lenguaje de Bajtin se sitúa en el énfasis en el dialogo, en la valoración de la diferencia y de la alteridad. Para el autor el diálogo ha de ser estudiado de un modo comprensivo, en cuanto conjunto de condiciones que son modeladas en las interacciones entre dos personas pero que no se agotan en esa interacción. El término usado por Bajtin capaz de integrar energías diferenciadas es el de enunciación; la enunciación constituye la piedra base del dialogismo bajtiniano. A partir del dialogismo y de la enunciación, Bajtin construye toda una teoría sobre la comunicación educativa.

Las relaciones entre las teorías de Bajtin y Vygotski son justificadas por la coincidencia explicativa y descriptiva del lenguaje interno, por la incorporación del fenómeno ideológico al estudio de la acción mediada y por el análisis bajtiniano de enunciado, conciencia y cultura. Estas relaciones nos permiten por un lado la ampliación de la importancia que Vygotski ha atribuido a la mediación semiótica y, por otro lado, la profundización de la perspectiva de Bajtin sobre las funciones psicológicas, en el marco de las ciencias del lenguaje (Silvestri, 1994). De la confluencia del pensamiento de los dos autores destacamos la naturaleza dialógica de la conciencia, la posibilidad de centrar el foco de análisis de la acción educativa en la comunicación y los escenarios en que se produce y el planteamiento del discurso como comunicación socialmente situada.

En el ámbito de la teoría sociocultural, identificamos también otros referentes teóricos asociados a las teorías de Vygotski y Bajtin. De la perspectiva de Goody (1986) privilegiamos el estudio de las relaciones entre oralidad y escritura y su influencia en el pensamiento y de la obra de Walter Ong (1982) destacamos la influencia de la escritura

y, por extensión, de cualquier tipo de lenguaje en la capacidad de abstracción. Para Ong, la oralidad primaria se produce en la ausencia total del dominio de códigos de escritura y la oralidad secundaria es, precisamente, fruto del dominio de la comunicación escrita. En este marco teórico la educación, las instituciones y las acciones educativas se entienden como medios para el desarrollo cultural.

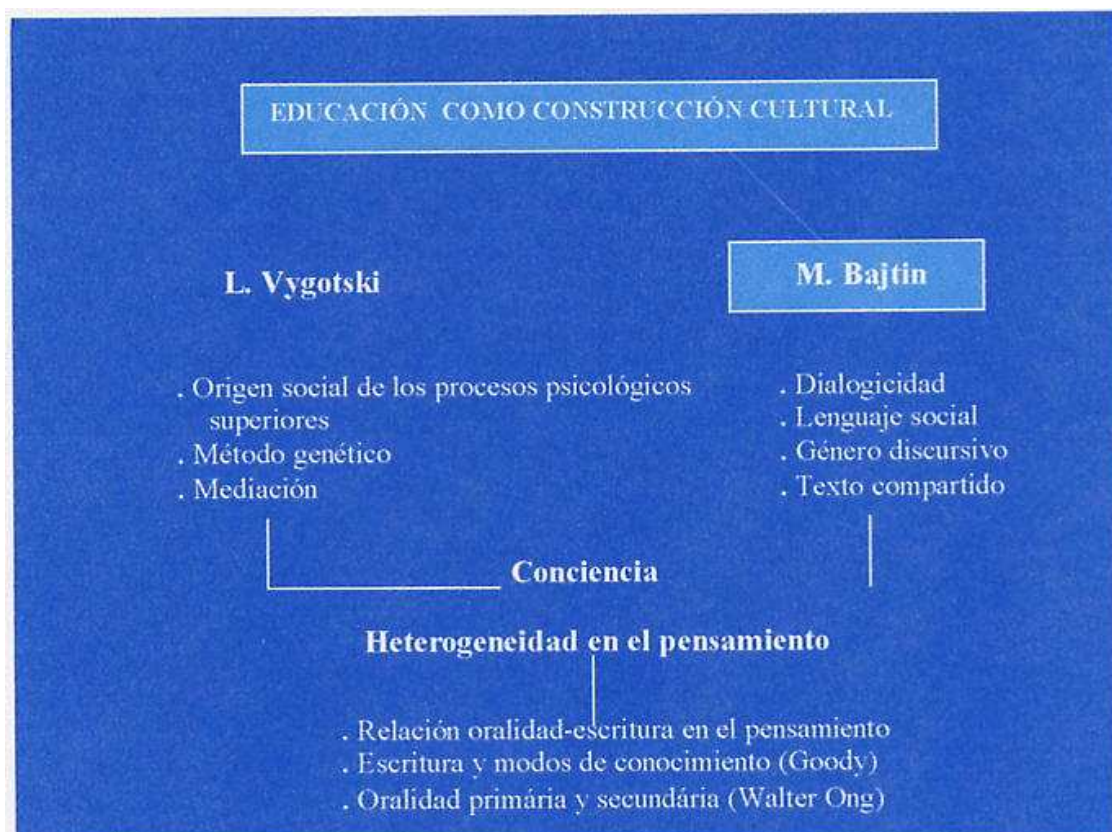


Ilustración 1- Aportaciones teóricas para el estudio de la acción mediada

### 3. Privilegiación y reintegración de instrumentos mediadores

Los constructos de privilegiación y reintegración son formas intermedias de análisis del proceso de internalización. Por una parte, la privilegiación implica una acción orientada hacia el contexto y los instrumentos que este propone; los sujetos disponen de una serie de instrumentos que usan en función de la adecuación a las características de la actividad que pretenden desarrollar (Wertsch, 1993). Por otro lado, la reintegración implica la orientación del individuo hacia el uso descontextualizado (fuera del contexto de uso inicial) del instrumento y por eso constituye la acción mediante la cual los sujetos que dominan instrumentos culturales privilegiados en determinados escenarios, proponen su trasvase y transformación para ejercer funciones vinculadas a otros contextos. La reintegración implica un acto creativo centrado en el uso de los instrumentos con nuevas formas en nuevos contextos. El concepto de reintegración está asociado a las nociones de dialogicidad, lenguaje social y género discursivo propuestas por Bajtin (De Pablos, 1995).

Partiendo de la noción de acción mediada, Wertsch vincula la privilegiación a la dimensión psicológica de decidir y usar los lenguajes sociales y géneros discursivos más apropiados en determinado escenario sociocultural. Este constructo se relaciona

con la adecuación de determinado instrumento a un contexto específico. El concepto de privilegiación se enmarca en el ámbito de los procesos psicológicos y se relaciona con el hecho de que los sujetos consideran que el uso de determinados instrumentos mediadores son más apropiados que otros en determinados escenarios.

La privilegiación supone un grado de negociación dinámica. Una de las fuentes principales de este dinamismo deriva del hecho de que los modelos de privilegiación son accesibles a la reflexión consciente y, de este modo, al cambio personal. El estudio de la privilegiación puede ser desarrollado a través del análisis de los procesos genéticos por los cuales los agentes llegan a dominar los lenguajes sociales. Una vez aplicada al análisis del discurso educativo, la noción de privilegiación tiene un papel fundamental por que nos abre numerosas vías para la identificación de voces que caracterizan este discurso. Cuando el estudiante usa una herramienta en un escenario sociocultural específico, elige la herramienta que mejor se ajusta a este escenario.

El estudio de los procesos de privilegiación de los géneros discursivos nos abre la posibilidad de analizar los procesos interpsicológicos en una perspectiva dinámica. Pero, en el contexto dinámico de la acción mediada, el proceso de privilegiación no agota epistemológicamente la complejidad del proceso de (re)construcción y uso de instrumentos mediadores. En el caso del uso de determinados géneros discursivos en contexto educacional correríamos el riesgo de atribuir al estudiante un papel menos activo, en la medida en que este se limitaría a escoger, de entre los instrumentos que el contexto le proporciona, el más adecuado a determinada acción y a aplicarlo.

En las nociones de dialogicidad y polifonía, Bajtin abre espacio al constructo de reintegración que supone los “trasvases” conceptuales que un sujeto puede llevar a cabo entre diferentes contextos socioculturales (Silvestri y Blanck, 1993; De Pablos, 1995). En este ámbito de acción y desde el punto de vista de la oralidad, el sujeto compone su texto integrando en su propia voz la voz de los demás.

La preocupación por la identificación de elementos teóricos que, por un lado, enriquecen epistemológicamente la teoría sociocultural y, por otro lado, posibilitan la interpretación de los recorridos complejos que caracterizan los procesos de desarrollo humano constituye un elemento transversal a los estudios socioculturales de hoy. El desarrollo de estos constructos y su integración en un marco conceptual más amplio integrador de los conceptos de apropiación y dominio en el ámbito de la acción mediada, enfatiza el papel activo del individuo en el proceso de construcción de la identidad cultural individual.

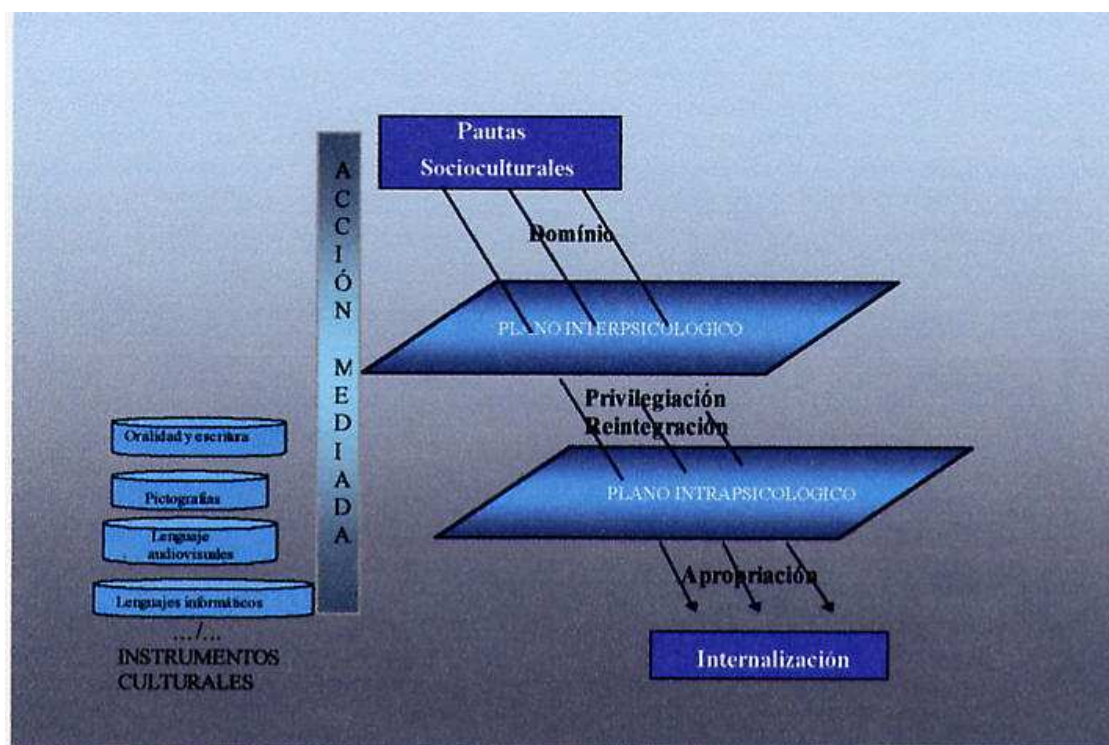


Ilustración 2: Construcción de la identidad cultural individual (De Pablos, 1999).

### 3.1 La noción de acción mediada

El concepto de acción mediada constituye un referente central en teoría sociocultural. Wertsch (1997) considera que en la acción mediada se refiere a la relación dialéctica entre instrumentos mediadores proporcionados por los diferentes escenarios socioculturales y el uso contextualizado y único de esos instrumentos en acciones concretas y particulares de los individuos.

En el ámbito educativo, la acción mediada adquiere una especial relevancia en la medida en que el estudio de la mediación semiótica de la acción humana nos permite revelar algunas vertientes de la sociogénesis del funcionamiento mental (Smolka, 1996). Esta unidad de análisis se opone a la tendencia hacia la fragmentación y aislamiento disciplinarios, situándose muy próxima a las unidades desarrolladas por autores como Talcot Parsons en la sociología, Kenneth Burke o Clifford Geertz en la antropología, Anthony Giddens y Paul Ricoeur en el contexto de la fenomenología (Ramírez, 1993; De Pablos, 1995, 1996). En esta perspectiva está latente el concepto de hombre en cuanto ser que se adapta y vive interaccionando con su medio, actor que se relaciona con los demás y cuyas acciones se realizan mediante el uso de instrumentos diversos (como herramientas, signos, reglas, etc.). El resultado de estas acciones dependerá de los instrumentos escogidos, de su dominio y de los escenarios en que se desarrollan; ninguna de estas acciones está alejada de determinaciones de los contextos socioculturales, a través de los instrumentos mediadores que estos escenarios proponen o imponen.

Si nos centramos en el proceso de comunicación oral observado en un escenario específico como el educativo y, más específicamente el escolar, podemos observar que esta perspectiva de análisis puede proporcionarnos un conocimiento más específico del papel del lenguaje, en cuanto forma social de pensamiento y en cuanto herramienta

mediadora de la construcción guiada del conocimiento (Mercer, 1997).

#### **4. Oralidad y escritura**

En la línea de los investigadores del círculo de Bajtin, consideramos que cuando emitimos un enunciado estamos creando una experiencia o recreando nuestras vivencias internas; la experiencia se encuentra irremediamente ligada al signo. Signos, enunciados, actos de habla, acontecimientos comunicativos constituyen modos indirectos de hablar de la acción, formas encubiertas de comprender los hablantes como agentes y los signos como instrumentos, procedimientos sutiles con que algunos investigadores del lenguaje se empeñan en diluir las siempre dudosas fronteras entre acción y comunicación (Burke, 1969) . La acción está irremediamente vinculada a los enunciados producidos en la vida social. El principio de la alteridad constituye un elemento esencial para comprender el hecho humano.

Los géneros discursivos regulan nuestra interacción con el otro, en contextos específicos. Una vez cambiados los modos de interacción con el otro hablante (una charla, un debate o una clase en contextos diferenciados) cambian también la temática, la estructura y el estilo de los enunciados. Si nos centramos en el análisis del debate, en un tiempo y espacio específicos, podemos observar producciones discursivas que nos permitan acceder a las dimensiones sociales e individuales de los actores que actúan con instrumentos mediadores específicos.

Ramírez (1995) en una investigación desarrollada con grupos de mujeres que frecuentaban la educación de adultos ha identificado dos modos de argumentación: uno centrado en enunciados con una estructura protoargumentativa y el otro ancorado en enunciados de estructura argumentativa. Los enunciados de tipo protoargumentativo producidos durante el debate se refieren a los hechos de la vida cotidiana y constituyen manifestaciones de una conciencia individual que tiene como finalidad la expresión de sí mismo (ídem). Estas mujeres que frecuentan la Educación de Adultos intentan persuadir la audiencia con su experiencia personal. Para Ramírez, estas formas de expresión dramática son fundamentales para la consecución de modos de argumentación propiamente dichos.

Los enunciados de tipo argumentativo apelan a principios universales. Las mujeres que producen enunciados de tipo argumentativo no describen su situación particular sino que hacen referencia a las diferentes temáticas de un modo generalizado; construyen enunciados que trascienden sus experiencias y si las refieren, lo hacen con el objetivo de proporcionar a las demás la oportunidad de identificarse con su planteamiento. Sin embargo, el análisis centrado en los diferentes debates no se agota en la identificación de formas protoargumentativas y argumentativas. A lo largo de los debates, las alumnas que frecuentan niveles de escolarización superiores producen “formas complejas de expresión y/o argumentación, al combinar dos o más expresiones de ambos tipos en un mismo enunciado más complejo” (Ramírez, 1995, p.120).

En síntesis, en la investigación referida son detectados tres tipos genéricos de enunciados: enunciados simples que se organizan a partir de signos contextualizados – el centro de referencias es el yo hablado; enunciados simples que se organizan a partir de signos descontextualizados – el centro de referencia no es el yo particular sino el yo en general ; enunciados complejos que combinan la dimensión particular de los dos

tipos de enunciados anteriores. En este último caso, los hablantes pueden empezar a expresar dramáticamente sus conflictos y posteriormente pueden apelar a una posición más general, argumentativa, produciendo transiciones que parten de la acción dramática hacia formas de comunicación con fines retóricos.

La adquisición de nuevos instrumentos semióticos de una nueva tecnología de comunicación (Goody, 1977; Scribner y Cole, 1981; Ong, 1982; Vygotski, 1993; Ramírez, 1995) afecta no solamente a las acciones del individuo al nivel social sino también sus acciones mentales. El nuevo modo de comunicación enraizado en la escritura constituye un modo particular de grafolecto (Ong, 1982) que enriquece el significado de una nueva naturaleza de carácter estático, permanente y dispuesto en superficie (Trindade, 1990). Tal grafolecto no está relacionado con un género discursivo específico sino que puede servir una gran diversidad de géneros discursivos. Investigadores que se sitúan en la perspectiva sociohistórica han atribuido un énfasis especial a las transformaciones cognitivas protagonizadas por esta nueva tecnología.

El proceso de descontextualización de la palabra tiene un nuevo impulso cuando el individuo lee por primera vez. De este modo, el texto escrito ofrece posibilidades cognitivas que no están presentes en el lenguaje oral y, en la línea de argumentación Ong, cuando los hablantes se apropian del segundo sistema (la escritura), la oralidad queda totalmente transformada (Ramírez, 1995).

Si consideramos la posición de Ong (1982), en la que el desarrollo de la alfabetización ha representado la transformación sociohistórica de los modos de comunicación y de pensamiento, hemos también de atender al hecho de que el aprendizaje de la lectura y de la escritura promueve siempre algún tipo de transformación de la conciencia individual. La alfabetización genera nuevas formas de diálogo capaces de trasbordar los límites de tipo temporal de la comunicación oral (ídem), corroborándose el planteamiento de Goody cuando se refiere a las características particulares de los modos de pensamiento que parecen ser afectadas por los cambios en los medios de comunicación (Goody, 1986).

#### 4.1 Lenguajes sociales y géneros discursivos

Bajtin considera que las diferentes esferas de la actividad humana están relacionadas con el uso de la lengua y, por este motivo, el carácter y las formas de su uso son tan diversas como la misma actividad humana (Bajtin, 1995). Las prácticas de los diferentes grupos y comunidades profesionales, religiosas y científicas originan una gran diversidad de relatos que coexisten en la sociedad occidental. Ninguna lengua tiene un modo único de expresión, sino tantas formas como lenguajes sociales que en ella se han desarrollado. A cada una de las formas de hablar una misma lengua Bajtin las ha llamado “habla social”. El concepto de lenguaje social no agota la complejidad y diversidad del uso del discurso en situaciones comunicativas particulares (Ramírez, 1995) y, por eso, Bajtin propuso el concepto de “género discursivo”. Los géneros discursivos son más flexibles que las hablas sociales y, por eso, se ajustan a las diferentes situaciones de la actividad humana y corresponden a situaciones y temas típicos de comunicación verbal y a contactos particulares entre el significado de las palabras y la realidad concreta.

Los enunciados – unidades mínimas de análisis – evidencian las condiciones específicas



y el objeto de las diferentes esferas de la acción humana. El autor asocia al enunciado las siguientes características: fronteras – determinadas por el cambio de sujetos discursivos -, conclusividad – definida en términos de intencionalidad discursiva, agotamiento de sentido, etc. – y actitud evaluadora del hablante – relativa al objeto de su enunciado y al enunciado de otros participantes en la comunicación discursiva (Bajtin, 1995).

Una clase de género discursivo frecuentemente considerado más apropiado que otros en el ámbito sociocultural de la educación formal es el género discursivo de la ciencia oficial (Wertsch, 1993). La situacionalidad sociocultural de este género discursivo se evidencia cuando se tiene en cuenta que los juicios de los alumnos en el género discursivo de la ciencia oficial tienen claramente un estatuto positivo.

Para analizar el discurso en el aula hemos de centrarnos en el “conjunto circunscrito de objetos, experiencias y tópicos que proporcionan el espectro apropiado de los contenidos semánticos referenciales del lenguaje social” (Wertsch, 1993, p.149). Sin embargo, tal no significa que el discurso en el aula ha de ser monolítico y no contemple una diversidad de registros de lenguajes sociales y géneros discursivos; investigaciones anteriores subrayan la coexistencia de una diversidad de culturas y de discursos escolares (Rebollo, 1999). Por otra parte, sabemos que uno de los procesos inherentes al desarrollo consiste en el dominio de procesos de ventrilocución a través de diferentes lenguajes sociales y géneros discursivos.

## **5. Televisión, instrumento cultural representado colectivamente**

La idea de que la Televisión es un instrumento de gran poder en nuestra vida cotidiana es compartida por diferentes esferas de la vida social. Inmersa en los múltiples discursos de nuestra cotidianidad (Silverstone, 1994), la Televisión ha de ser pensada en el ámbito de las interrelaciones socioculturales de la acción humana. Ver Televisión constituye, hoy, una acción donde aparecen legitimados todos los gustos y, por eso, no hemos de hablar de cultura de la Televisión sino de culturas de la televisión (Callejo, 1995). En este contexto, el análisis de las dimensiones socioculturales de los usos de la televisión no pueden limitarse a planteamientos numéricos indicadores de frecuencias de audiencias, así como no puede aislarse la recepción y producción de los discursos de los contextos sociales en que se verifican. En este sentido, las lecturas audiométricas de “ver televisión” no tienen pertinencia; las diferentes formas de uso de la televisión adquieren sentido a partir de las estrategias desarrolladas por los agentes en su relación con grupos o comunidades.

La visión global y multidisciplinar de la realidad privilegiada por los “estudios culturales” una vez aplicada al estudio de la televisión nos permite analizar los significados que los agentes atribuyen al medio en espacios y tiempos diferenciados (Morley, 1996). En este marco, los discursos de los medios de comunicación de masas son considerados elementos integrantes de las prácticas y procesos culturales. Las implicaciones educativas de este concepto de audiencia son muy profundas sea en la definición de una educación audiovisual, sea en las interacciones entre alumnos y profesores. El desarrollo de la capacidad de análisis crítico de los media supone, desde el punto de vista educativo, la búsqueda de interpretaciones del papel de los profesores en el proceso de una educación mediática, el dominio por parte de los alumnos de lenguajes y códigos audiovisuales, la integración curricular de los media en los

proyectos educativos, la adecuación de estos media a la especificidad de estos contextos y también el desarrollo de una actitud crítica e innovadora de los profesores antes este reto (De Pablos, 1996). En la línea de lo que afirma Escudero Muñoz (1992), el uso pedagógico de nuevos media en la educación exige algo más que “buenos proyectos”; su finalidad real consiste en proporcionar una enseñanza innovadora que no se limita a una simple utilización de los mismos sino que surge en la secuencia de decisiones tomadas a partir de formas específicas de diseñar y realizar las actividades de enseñanza. Este problema plantea también problemas de orden ética.

### 5.1. Los documentales etnográficos: “Senhora Aparecida”

Los documentales de tipo etnográfico constituyen mediadores culturales que en conjunto con otros instrumentos de carácter monográfico pueden asegurar un importante valor educacional. Contrariamente al discurso dominante de que la Televisión masifica, a través del film etnográfico podemos acceder a la pluralidad, a la polifonía, a la diversidad cultural. De los recientes documentales de producción portuguesa, “Senhora Aparecida” se afirma como un marco importante en este dominio.

Realizado por la antropóloga Catarina Alves Costa en 1994 y producido por la “Radiotelevisão Portuguesa” y la “SPFilmes”, este programa televisivo nos cuenta una historia sobre la controversia asociada a una práctica de promesa, a través de voces particulares que nos hablan de la fiesta, la religiosidad y la tradición. La fiesta, en cuanto forma primordial de cultura humana, incorpora aquí una concepción del mundo fuertemente vinculada a dimensiones ontológicas, como la vida y la muerte.

En la línea de Bajtín (1987), el documental integra dos tipos de fiesta: la fiesta no-oficial caracterizada por la liberación temporaria, la supresión de las relaciones jerárquicas, la alternancia, la renovación, el pasado y el futuro y la fiesta oficial representada por la estabilidad, la inmutabilidad, la jerarquía, las normas y valores dominantes. A partir de las vivencias narradas por los agentes de la fiesta, accedemos a una profunda reflexión sobre los modos de vida en el ‘mundo rural’ y, en última instancia, sobre las finalidades de la existencia humana.

## 6. Diseño metodológico de la investigación

El estudio que aquí presentamos se integra en una investigación más amplia centrada en los procesos de privilegiación y reintegración a nivel grupal e individual. De este modo, en el presente texto presentamos algunos datos y reflexiones relativas a la aplicación de la metodología microgenética enmarcada en el tercer plano de aquella investigación.

Consideramos que el papel mediador de la televisión en contextos educativos ha de centrarse en el análisis de los procesos de comunicación inter e intrapersonal y en una perspectiva multidimensional. De este modo la metodología microgenética se afirma como la metodología adecuada para estudiar las formas de privilegiación y reintegración seguidas por alumnos adultos a lo largo de la resolución de tres problemas, en la medida en que nos permite acceder a las representaciones, sus formatos y tipos de conocimiento disponibles (Bideaud y Hondé, 1991; Blanchet, 1992, 1994).

Los objetivos científicos del estudio han sido definidos en función del análisis de los

procesos de privilegiación y reintegración a lo largo de la resolución de los tres problemas-actividades referidos. Los objetivos centrales son los siguientes:

- Analizar los procesos de privilegiación y reintegración del documental “Senhora Aparecida”
- Conocer las dinámicas discursivas y evolutivas de la díada entrevistadora-entrevistado/a.
- Conocer la estructura narrativa privilegiada por los entrevistados.
- Identificar las secuencias privilegiadas por los entrevistados en la reconstitución de la historia audiovisual.

La técnica de recogida de información adoptada ha sido la entrevista en profundidad. Para la realización de la entrevista se ha estructurado un guión orientador de los dominios a explorar a lo largo de la interacción. En la línea de lo que hemos afirmado antes, esta técnica ha sido aplicada en el marco de la metodología microgenética y nos va a permitir recoger información sobre las formas y estrategias de pensamiento asociadas a la resolución de problemas.

Los problemas-actividades propuestos propician un proceso de aprendizaje secuencial de abstracción creciente: sincretismo, análisis y síntesis. Para ello se les pide a los alumnos la (re)construcción de la historia del documental y la creación de una historia nueva, a partir de un conjunto de fotografías que tienen por objetivo facilitar la reconstrucción de la narrativa. Estas fotografías han sido seleccionadas a partir de cinco secuencias del documental, entendidas como grandes núcleos narrativos: 1) presentación de la temática central; 2) negociación del ritual de la promesa, 3) escenarios de la fiesta; 4) procesión de los ataúdes; 5) procesión de las andas. Las fotografías actúan como mediadores del documental “Senhora Aparecida” y forman un contexto de resolución de problemas de tipo “puzzle” por que existen en cuanto piezas independientes y en su conjunto permiten la concepción y desarrollo de una historia (De Pablos, 1995).

En el primer problema, se propone al alumno entrevistado la reproducción de la narrativa del programa televisivo, apoyándose en 47 fotografías (fotogramas) del mismo. En el segundo problema, se propone a los alumnos la narración de la historia del documental eliminando una secuencia central del programa televisivo: la procesión de los ataúdes. En el tercer problema se solicita a los alumnos la creación de una historia nueva apoyando-se en las 47 fotografías usadas en los problemas anteriores. El elemento central de este estudio es el lenguaje y su relación con el pensamiento, desde un punto de vista cultural y en contexto escolar; el lenguaje es entendido como cultura e interacción (Colás, 1998; Ricardo Marques, 1999). En el texto presente hemos privilegiado algunas dimensiones exploradas en los problemas I y III.

Los agentes centrales de esta pesquisa son doce alumnos – casos discrepantes de cuatro grupos naturales de mujeres y hombres que frecuentan la Educación de Adultos. Para la selección de los grupos se ha tenido en cuenta el nivel de desarrollo cultural de los mismos (Vygotski, 1993) y para la identificación de los casos discrepantes el criterio de variación máxima (Guba y Lincoln, 1989). El criterio de distribución de alumnos por grupos corresponde al grado de concreción de los objetivos definidos para cada uno tres ciclos de educación básica: grupo A1 – 1er ciclo, grupo A2 – 1er ciclo (alfabetización), grupo B0 – 2º ciclo, grupo C0 – 3er ciclo. Las opciones metodológicas de muestreo adoptadas están basadas en las aportaciones de la metodología cualitativa. Se trata de

una muestra teórica y secuencial (Glaser y Strauss, 1967; Miles y Huberman, 1994b).

## **7. Análisis e interpretación de datos**

La metodología de análisis adoptada es procesual y opera sobre textos entendidos como producciones humanas (Colás, 1998). En cada una de las etapas seguidas – determinación de unidades de análisis, categorización/codificación, problemas y lectura interpretativa de resultados – nos hemos centrado en las actividades intelectuales de manipulación, reducción y expansión de conocimiento (Colás, 1998).

Del amplio proceso de análisis de datos se destaca la importancia de las unidades macro – episodios – y micro – enunciados, y un amplio abanico de categorías específicas identificadas en este proceso (De Pablos, 1995; Rebollo, 1999; Aires, 2000). Estas unidades de análisis tienen en cuenta las metas explícitas e implícitas de los agentes y nos proporcionan información sobre la dinámica procesual de las interacciones. Se diferencian dos modalidades de unidades de análisis: unidades molares o macro que proporcionan información sobre los acontecimientos con mayor nivel de generalización y unidades moleculares o micro de carácter más específico que permiten un análisis más minucioso de las características de las unidades macro. En el proceso de análisis de datos hemos contado con el apoyo del programa NUD.IST (Richardson y Richardson, 1994). Se trata de un programa informático concebido para manejar datos no-numéricos en el análisis cualitativo.

El análisis de datos nos ha proporcionado una densa información sobre los procesos de apropiación de programas culturales televisivos en contexto educativo. De aquí se destaca la importancia de los contextos en los procesos de recepción y apropiación de los programas televisivos, el fuerte potencial mediador de la televisión en contextos educativos y la gran diversidad de modos de apropiación de estos instrumentos mediadores.

### **7.1. Secuencias del documental privilegiadas**

Si comparamos las secuencias de la “Senhora Aparecida” privilegiadas por los alumnos a lo largo de la resolución de los tres problemas identificamos algunos elementos que importa enfatizar.

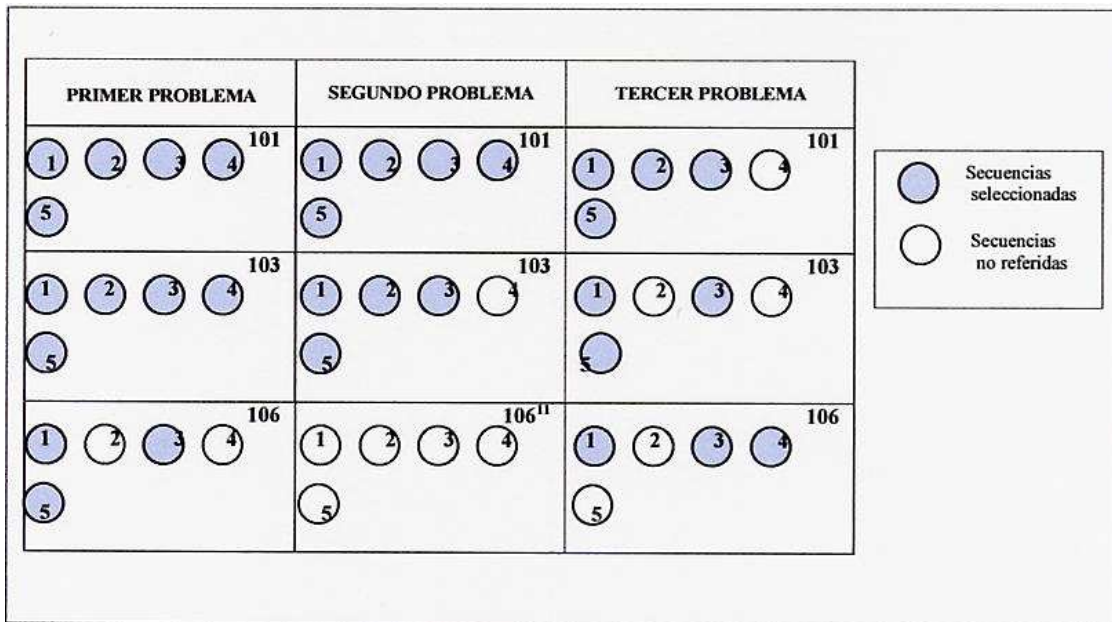


Figura 1: Comparación de las secuencias seleccionadas y no-seleccionadas en la resolución de problemas en los entrevistados del grupo A1<sup>12</sup>.

Cuando comparamos el grado de la privilegiación de secuencias del documental a lo largo de los tres problemas observamos una fuerte privilegiación del programa televisivo. Sin embargo, a medida que la complejidad de las actividades va aumentando del problema I hacia el problema III hay un decrecimiento sensible de secuencias privilegiadas a pesar de que el núcleo temático central del documental – la religiosidad, las promesas, la fiesta – permanece en casi todas las entrevistas (en este ámbito el grupo A2 constituye excepción). En este dominio importa también resaltar la fuerte privilegiación de la secuencia 4 en los problemas I y II a pesar de que en el problema II el objetivo de la actividad consistía precisamente en eliminar esta secuencia de la historia.

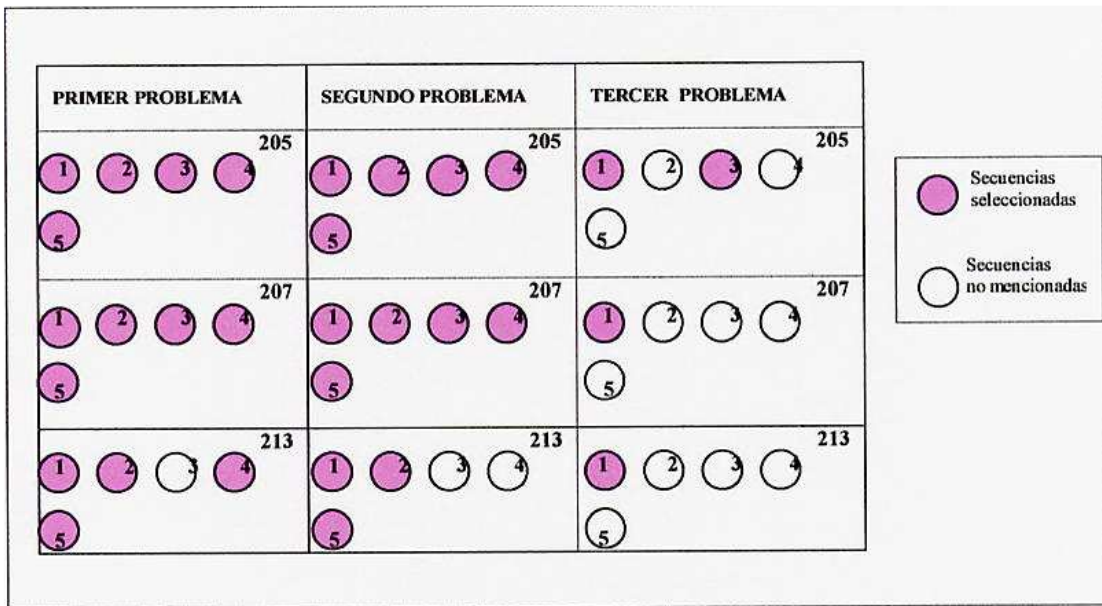


Figura 2: Comparación de las secuencias seleccionadas y no-seleccionadas en la resolución de problemas en los entrevistados del grupo A2.

Si nos centramos en la comparación intergrupos de la privilegiación de secuencias del documental, verificamos que en los grupos A1, B0 y C0 no hay una fuerte variabilidad. Sin embargo, el grupo A2 presenta en el tercer problema una menor privilegiación de secuencias. La resistencia hacia una temática central del documental – la procesión de los ataúdes - parece resolverse en esta tercera situación con la omisión del documental y la introducción de narrativas de experiencia de vida.

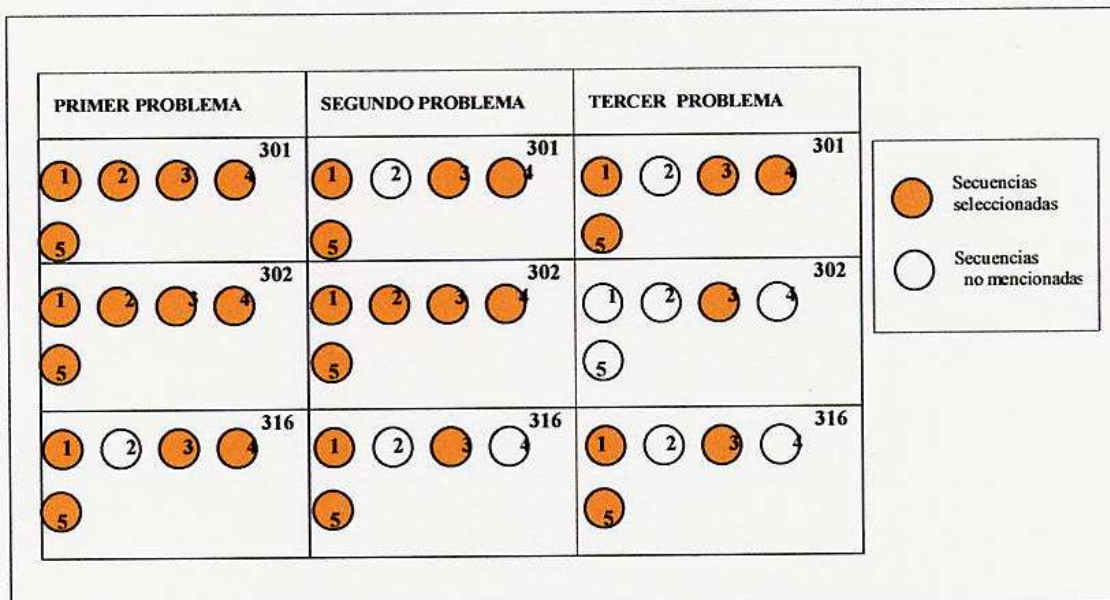
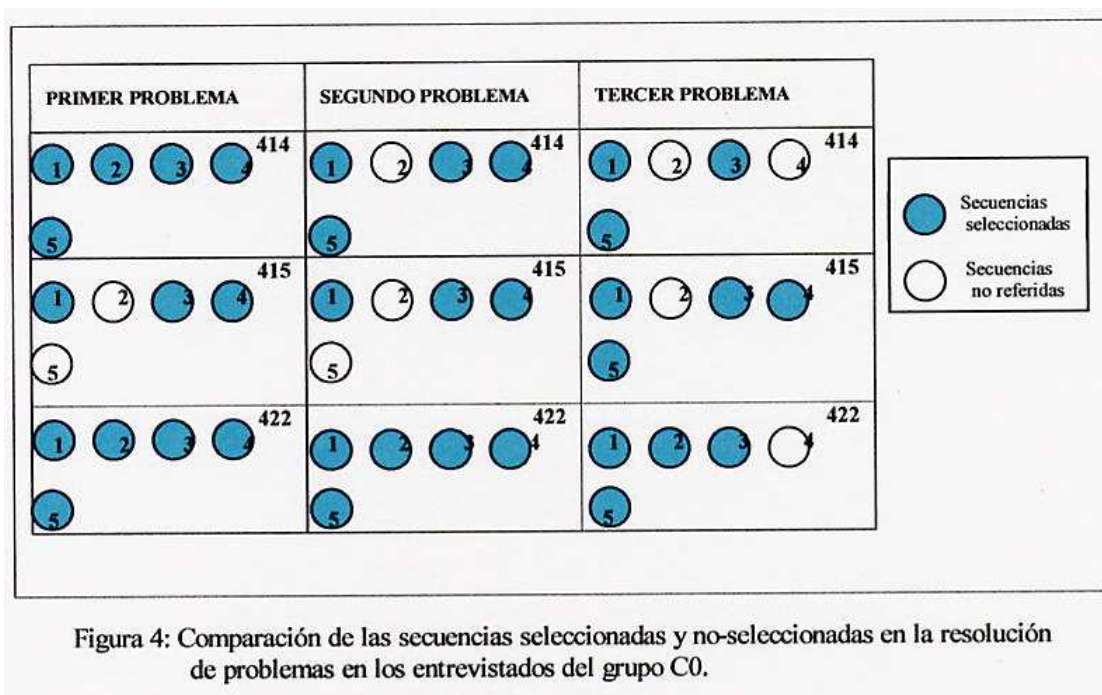


Figura 3: Comparación de las secuencias seleccionadas y no-seleccionadas en la resolución de problemas en los entrevistados do grupo B0.

Sobre esta dimensión de análisis hemos de concluir que el número de secuencias privilegiadas va reduciendo a medida que las situaciones suponen un grado de complejidad creciente y se distancian del modelo inicial propuesto por el documental. Sin embargo, como afirmamos antes el núcleo central del documental permanece subrayándose el fuerte papel mediador del programa televisivo y el importante potencial educativo de la televisión, en general.

Por otro lado, el alto nivel de privilegiación del documental no va acompañado de un alto nivel de reintegración en el tercer problema: creación de una historia nueva. En algunos casos (101, 301, 415) se observa que el proceso de distanciación de la historia del documental apenas se verifica: la “nueva” historia coincide en grande parte con la historia original. En otros casos (106, 302, 414, 422) esta tercera actividad conjuga la referencia a secuencias centrales del documental con la narrativa de experiencias de vida, observándose que tal como se verifica en estudios anteriores que el discurso sobre la televisión y los programas televisivos está fuertemente enraizado en las vivencias cotidianas del individuo (De Pablos, 1995; Rebollo, 1999; Aires, 2000).



## 7.2. Géneros Narrativos

El estudio de los géneros de la narración está relacionado con la forma concreta del uso de los enunciados – unidades básicas de análisis – cuando los entrevistados cuentan la historia del documental o su propia historia. Esta dimensión de análisis está relacionada con el planteamiento de Wertsch (1993) sobre las concepciones bajtinianas de “forma típica de enunciados”. Aquí el contexto específico en que se promueve la interacción constituye una característica diferenciadora y fundamental (Santamaría, 1997).

El análisis de los datos obtenidos en esta dimensión nos permite observar que en el primer problema la narración, la narración-descripción y las narrativas de experiencias de vida se distribuyen de modo irregular a lo largo de las doce entrevistas. Si nos

centramos en el cuadro siguiente observamos que en los grupos A1 e A2 la descripción de fotografías presenta valores más elevados que la narración. Pero en las entrevistas del grupo B0 y más específicamente en las entrevistas 301 y 316 los valores registrados en las hablas de tipo narrativo son superiores a los valores observados en las hablas de tipo descriptivo; en la entrevista 301 y, sobretodo, en la entrevista 302 observamos una sensible tendencia hacia la producción de enunciados de tipo argumentativo (cuadro 2)

Individuos	Σ enunciados	Σ unidades texto	% NAR	% DEI	% NEI
101A	140	361	0.6	95.0	0
103A	271	520	6.4	88.0	0
106A	126	199	0	27.6	0
205A	92	255	16.5	46.7	1.6
207A	58	126	7.1	36.5	0
213A	54	114	7.0	17.5	20.2
301A	36	116	22.4	6.9	0
302A	55	172	0	6.4	0
316A	28	86	60.5	0	0
414A	180	687	31.3	40.3	0.9
415A	62	212	0	21.7	0
422A	62	321	0	12.8	0

Cuadro 1: Tipos de narración el *primer problema* - narración (NAR), narración-descripción (DEI) y narración de experiencias de vida (NEI).

En los tres casos discrepantes del grupo C0 observamos que mientras la alumna 414 parece construir su discurso apoyándose en la narrativa de la historia del documental y en la descripción de las fotografías de modo equilibrado, los alumnos 415 y 422 ancoran su discurso en enunciados de tipo argumentativo; estos alumnos no se limitan a narrar la historia del documental sino que intentan persuadir la entrevistadora a cerca de su perspectiva sobre la misma historia (cuadros 1 y 2).

Individuos	Σ Enunciados	Σ unidades texto	% ARGUM
301A	36	116	12.1
302A	55	172	32.0
415A	62	212	56.1
422A	62	321	75.4

Cuadro 2- Unidades de texto argumentativas (ARG) en el *primer problema*.

Si aplicamos esta metodología de análisis a la realidad observada en el tercer problema observamos que en las entrevistas del grupo A1 se mantiene el predominio del genero narrativo-descriptivo. En las entrevistas 207 e 213 del grupo A2 baja el uso de los géneros narrativo y narrativo-descriptivo y aumentan las narrativas de experiencias de vida. En este mismo grupo la entrevistada 205 evoluciona de la descripción de fotografías dominante en el primer problema hacia el género narrativo en el tercer problema.



Documentos	$\Sigma$ enunciados	$\Sigma$ unidades texto	% NAR	% DEI	% NEI
101C	61	181	0	85.1	0
103C	89	164	1.8	61.5	0
106C	78	135	6.7	24.4	0
205C	70	149	32.2	9.4	0
207C	188	473	0	1.5	85.4
213C	78	155	0	2.6	31.0
301C	77	182	0	6.6	23.6
302C	51	98	0	19.4	0
316C	46	107	71.0	1.9	0
414C	65	215	40.9	6.5	0.9
415C	59	186	0	65.6	0
422C	112	339	2.1	5.3	50.7

Cuadro 3: Tipos de narrativa en el *tercer problema* - 'narración' (NAR), 'narración-descripción' (NEI) y 'narración de experiencias de vida' (NEI).

En el grupo B0, el entrevistado 301 crea su propia historia usando el género argumentativo y narrativo de experiencias de vida; la entrevistada 302 se apoya predominantemente en el género descriptivo y la entrevistada 316 en el narrativo.

Los entrevistados del grupo C0 son los que presentan un cambio más elevado en géneros discursivos usados. Mientras en el primer problema usan la narración y la argumentación para contar la historia del documental, en este tercer problema presentan una especie de regresión discursiva apoyándose predominantemente en la descripción de fotografías y en menor grado en la argumentación. Sin embargo, podemos observar en el cuadro siguiente que la presencia de enunciados de tipo argumentativo sigue asociada a los grupos B0 e C0.

Documentos	$\Sigma$ enunciados	$\Sigma$ unidades texto	% ARG.
301C	77	182	20.9
302C	51	98	3.1
415C	59	186	4.8
422C	112	339	8.0

Cuadro 4: Hablas argumentativas en el *tercer problema*.

Si seguimos comparando la realidad observada en la resolución del primer problema (narración de la historia del documental) con el tercer problema (creación de una historia nueva apoyada en esquemas resolutivos más complejos y abstractos) observamos que la verbalización de conflictos cognitivos emerge claramente del contexto de los modos discursivos usados por la totalidad de alumnos en el tercer problema. Sin embargo, mientras los grupos de primer ciclo verbalizan la crisis luego en el primer problema, los grupos de segundo y tercer ciclo presentan enunciados de este tipo más tarde – en el segundo y tercer problema – y resuelven más fácilmente estas crisis que los alumnos de primer ciclo.

### 7.3. Unidades básicas de análisis

Finalmente, si perspectivamos nuestro análisis hacia la identificación y exploración de las macro unidades de análisis – los episodios – y las intencionalidades asociadas,

detectamos la existencia de cuatro tipos de episodios diferenciados. En el primer tipo inserimos los episodios en los que el objetivo central del agente consiste en la selección y descripción pormenorizada del instrumento mediador – las fotografías; en los episodios de este tipo el alto grado de privilegiación del documental se traduce en la apelación a la memoria y a la reproducción acrítica del programa. En el segundo tipo se integran los episodios caracterizados por las acciones orientadas hacia la narración y comentario de la historia del documental observándose una distanciamiento superior en relación al programa televisivo. En el tercer tipo de documental se incluyen las acciones que privilegian sobretodo la voz del documental asociada a la voz de la experiencia personal del individuo entrevistado. En el cuarto tipo se insertan las acciones dirigidas hacia la identificación de los elementos estructurales del documental – personajes, temas – emergentes de las preguntas formuladas por la investigadora; este tipo de episodio se identifica sobretodo en las entrevistas del grupo de tercer ciclo.

## **8. Conclusiones**

El estudio de los procesos de privilegiación y reintegración de programas culturales televisivos nos ofrece un campo interpretativo de gran complejidad y densidad informativas. La aplicación de la metodología microgénética enriquecida por el método de comparación constante nos ha permitido identificar algunas dimensiones de procesos intrapsicológicos de los alumnos entrevistados.

En el análisis intercaso/intergrupo será oportuno enfatizar que mientras dos de las entrevistadas del grupo A1 (primer ciclo) ajustan sus relatos a la descripción de las fotografías, los entrevistados del grupo C0 (tercer ciclo) ajustan las fotografías a sus relatos, asumiendo de esta forma una actitud mas distanciada. Sin embargo, a medida que va aumentando la complejidad de la actividad con la evolución de los problemas los alumnos del grupo C0 manifiestan más situaciones de crisis y regresan, en un primer momento a la simple descripción de las fotografías y, posteriormente, evolucionan hacia la narración de la nueva historia. La apropiación de una mayor diversidad de géneros discursivos facilita la resolución de los problemas y de las crisis asociadas.

En los grupos A1 y A2 (excepto la alumna 214) la verbalización de los conflictos se detecta luego en el primer problema y en los grupos B0 e C0 emergen sobretodo asociadas a la presentación del segundo y tercer problema. Cuando verbalizan los conflictos cognitivos, estos alumnos en un primer momento piden ayuda a la entrevistadora (dimensión interpsicológica), enseguida dialogan con si mismos (dimensión intrapsicológica) y cuando el conflicto no se resuelve cambian de tema. La evolución de los referentes discursivos - del video hacia el sujeto entrevistado - parece estar fuertemente asociada a la meta de la actividad y al grado de apropiación de esa meta.

La investigadora va regulando su acción en función de las metas de la actividad y de la acción del alumno entrevistado, optando por formas de acción diversificadas cuando el alumno resuelve sin dificultad los problemas o motivando, presentando pistas y reinterpretando la meta de la actividad cuando el alumno verbaliza crisis en la resolución de los problemas.

Otro elemento diferenciador de los grupos reside en la fuerte asociación de enunciados de tipo descriptivo al grupo A1 y de enunciados de tipo argumentativo al grupo C0

(entrevistas 415 e 422). Mientras unos se enraízan en relaciones semánticas contextualizadas, otros parecen conjugar las relaciones semánticas contextualizadas con las relaciones semánticas descontextualizadas.

A pesar de que algunos de los alumnos recusan la procesión de los ataúdes, el grado de privilegiación de secuencias del documental es muy elevado. Este elevado nivel de privilegiación del documental se conjuga con relatos de experiencias de vida. Esta dimensión de análisis nos permite observar el fuerte papel mediador del documental, el papel de los programas televisivos en contextos de aprendizaje, la importancia de la experiencia de los agentes y de los contextos en estos procesos y la gran heterogeneidad de modos de apropiación de los instrumentos mediadores.

Si nos centramos en la realidad que nos ha sido posible observar e interpretar podemos afirmar que la profundización de la metodología microgenética puede abrirnos perspectivas muy potentes sobre la interpretación de los modos de apropiación en los procesos de aprendizaje de personas adultas mediados por la televisión u otros instrumentos culturales. Desde el punto de vista educacional, una vía concreta puede consistir en la definición de nuevas formas de diagnóstico educativo más centradas en la interpretación de la heterogeneidad de pensamiento y menos enfocadas en perspectivas uniformizadoras.

## **BIBLIOGRAFÍA:**

- AIRES, M. L.** (2000) *Vozes sobre a televisão no âmbito da Educação de Pessoas Adultas: uma abordagem sociocultural*.. Tesis de doctorado, Universidade Aberta, Lisboa (investigación inédita).
- ALVES COSTA, C.** (1994) *Senhora Aparecida [documentário]*.. RTP/SP Filmes.. Lisboa.
- BAJTIN, M.** (1987) *A cultura popular na idade média e no renascimento*.. HUCITEC.. São Paulo.
- BAJTIN, M./MEDVEDEV, P.** (1994) *El método formal en los estudios literarios*.. Alianza Universidad.. Madrid.
- BAJTIN, M./VOLOSHINOV, V.** (1992) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*.. HUCITEC.. São Paulo.
- BAJTIN, M.** (1995) *La estética de la creación verbal*.. Siglo XXI.. Mexico.
- BIDEAUD, J.; HONDÉ, O.** (1991) *Cognition et développement. Boite à outils théoriques*.. Lang.. Berne.
- BLANCHET, R.** (1994) "Microgenesis and social control". In *Explorations in socio-cultural studies. Vol. 3*.. pp.17-23. . Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid.
- BURKE, K.** (1969) *A rhetoric of motive*. University of California Press.. Los Angeles.
- CALLEJO, J.** (1995) *La audiencia activa. El consumo televisivo: discursos y estrategias*.. C.I.S./ Siglo XXI de España Editores, S.A.. Madrid.
- COLÁS, P.** (1998) *El análisis cualitativo de datos. En L. Buendía, P. Colás, F. Hernández, Métodos de investigación en Psicopedagogía*.. pp.225-249.. Mc-Graw-Hill.. Madrid.
- COLE, M.; SCRIBNER, S.** (1974) *Culture and Thought: A psychological introduction*.. Wiley.. New York.
- DE PABLOS, J.** (1995) *La mediación de la televisión en el ámbito de la educación de adultos (Diseño con un nivel microgenético)*.. Facultad de Ciencias de la Educación (investigación inédita). . Sevilla.
- DE PABLOS, J.** (1996) *Tecnología y Educación. Una aproximación sociocultural*.. Cedecs Editorial.. Barcelona.
- DE PABLOS, J.** (1999) *Comunicación y Nuevas Tecnologías: el jardín de senderos que se bifurcan*. Comunicación presentada en el Colóquio Os media: da planetarização às experiências locais. Universidade Aberta (documento inédito).. Oporto.

- ESCUADERO, J. M.** (1992) *Del diseño y producción de medios al uso pedagógico de los mismos. En J. de Pablos (Ed.) Las nuevas tecnologías de la información en la educación..* Alfar.. Sevilla.
- FERNÁNDES, M.** (1996) *Narrative speech development: The emergence of different voices. En IIInd Conference for Sociocultural Research.* Documento policopiado. Geneve.
- FESTAS, M.I** (1998) *Intervenção nos problemas de desenvolvimento e nas dificuldades de aprendizagem". In N. Raposo; G. Bidarra y M. I. Festas, Dificuldades de Desenvolvimento e Aprendizagem..* pp.142-193.. Universidade Aberta. Lisboa.
- FORMAN, E.; CAZDEN, C. B.** (1985) *Exploring vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction. En J. Wertsch (Comp.), Culture, communication and cognitive vygotskian perspectives.* Cambridge University Press.. New York.
- GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L.** (1967) *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research..* Aldine.. Chicago.
- GOODY, J** (1986) *A lógica da escrita e a organização da sociedade..* Edições 70.. Lisboa.
- KOZULIN, A.** (1994) *La psicología de Vygotski.* Alianza. Madrid.
- LACASA, P.** (1994) *Aprender en la escuela, aprender en la calle..* Aprendizaje/Visor.. Madrid.
- LURIA, A. R.** (1975) *Osnovnye problemy neirolingvistiki (Problemas básicos da neurolinguística)..* Mouton.. La Haya.
- LURIA, A. R** (1975) *Ob istoricheskome razvitii poznavatel'nykh protsessov (O desenvolvimento histórico do processo cognitivo)..* Izdatel'stvo Nauka.. Moscovo.
- MERCER, N.** (1997) *La construcción guiada del conocimiento..* Paidós. Barcelona.
- MILES, M.; HUBERMAN, A.** (1984) *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods..* Sage.. Newbury Park.
- MILES, M.; HUBERMAN, A.** (1994) *Qualitative data analysis (2ª ed.)..* Sage.. Thousand Oaks.
- MORLEY, D.** (1996) *Televisión, audiencias y estudios culturales..* Amorrortu editores.. Buenos Aires.
- ONG, W.** (1982) *Orality and Literacy. The Technologizing the world..* Routledge.. London / New York.
- RAMIREZ, J. D.** (1993) *Prólogo a la edición española. En J.Wertsch, Voces de la mente..* pp.11-15. . Visor.. Madrid.

- RAMIREZ, J. D.** (1995) *Usos de la palabra y sus tecnologías. Una aproximación dialógica al estudio de la alfabetización.* Miño y Dávila.. Buenos Aires.
- REBOLLO, M. A.** (1999) *La teoría sociocultural aplicada al estudio de la televisión en el ámbito de la educación de personas adultas.* Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla (investigación inédita).
- RICARDO MARQUES, M. E** (1995) *Sociolingüística.* Universidade Alberta. Lisboa.
- RICHARDSON, T.; RICHARDSON, L.** (1994) *Using Computers in Qualitative Research*". In N. Denzin E y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research.* Sage. California.
- ROCHA TRINDADE, A.** (1990) *Introdução à comunicação Educacional.* Universidade Alberta. Lisboa.
- SAADA-ROBERT, M.** (1994) *Microgenesis and situated cognitive representation.* En N. Mercer e C. Coll (Eds.), *Explorations in socio-cultural studies.* Vol. 3.. pp.55-64.. Fundación Infancia y Aprendizaje.. Madrid.
- SANTAMARIA, A.** (1997) *Mediación semiótica, acciones instruccionales e interiorización. Un estudio de las interacciones en Educación de Personas Adultas.* Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla (investigación inédita).
- SCRIBNER, S.; COLE, M.** (1981) *The psychology of literacy.* Harvester Press.. Cambridge.
- SIEGLER, R. S.; CROWLEY, K.** (1991) *A microgenetic method. A direct means for studying cognitive development.* American Psychologist, 46, 606-620.
- SMOLKA, A. L.** (1996) *Voices on discourse: some conceptions and issues in psychological studies.* En IInd conference for Sociocultural Research. documento policopiado. Geneve.
- SILVERSTONE, R** (1994) *Television and Everyday Life.* Routledge.. London.
- SILVESTRI, A.; BLANCK, G.** (1993) *Bajtin y Vygotski: la organización semiótica de la conciencia.* Anthropol.. Barcelona.
- TUDGE, J.; PUTNAM, S.; VALSINER, J.** (1994) *A socio-cultural approach to reading: a context-sensitive methodology.* En N. Mercer e C. Coll (Eds.), *Explorations in socio-cultural studies.* Vol. 3.. Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid.
- UEMURA, K. et al.** (1996) *The development of dialogicality in child's utterance.* En IInd Conference for Sociocultural Research, 11-15 de Septiembre. documento policopiado. Geneve.
- VYGOTSKI, L** (1986) *Mind in society. The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.. Harvard Mass.

- VYGOTSKI, L.** (1990) *Obras Escogidas. Vol. I.* Aprendizaje/Visor.. Madrid.
- VYGOTSKI, L.** (1993) *Obras Escogidas. Vol. II.* Aprendizaje/Visor.. Madrid.
- VYGOTSKI, L.** (1995) *Pensamiento y Lenguaje.* Paidós. Barcelona.
- VYGOSTSKI, L.** (1995) *Obras Escogidas. Vol. III.* Visor. Madrid.
- WERTSCH, J.** (1988) *Vygotski y la formación social de la mente.* Paidós. Barcelona.
- WERTSCH, J.** (1993) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada.* Visor.. Madrid.
- WERTSCH, J** (1994) *Commentary.* Human Development, 37, 343-345.
- WERTSCH, J** (1997) *Mind as action.* Oxford University Press. New York.
- WERTSCH, J. V.; STONE, C.A.** (1978) *Microgenesis as a tool for development analysis.* The Quartely Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition. University of California, San Diego, 1(1), pp.8-10.
- ZAVALA, I.** (1991) *La Posmodernidad y Mijail Bajtin. Una poética dialógica.* Espasa Calpe.. Madrid.