



## **ALFABETIZACIÓN DIGITAL Y CULTURA POPULAR EN LA ESCUELA: UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA**

### **Carmen Cruz**

Universidad de Huelva.  
Profesora Ayudante LOU (nivel II).  
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.  
carmen.cruz@dpsi.uhu.es

### **Cecilia Montilla**

Universidad de Huelva.  
Profesora Asociada.  
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.  
maria.montilla@dpsi.uhu.es

### **Gema Cruz**

Universidad de Huelva.  
Licenciada en Psicopedagogía.  
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.  
gecruzto@gmail.com

*Fecha de recepción: 11 de enero de 2011*

*Fecha de admisión: 10 de marzo de 2011*

## **ALFABETIZACIÓN DIGITAL Y CULTURA POPULAR EN LA ESCUELA: UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA**

La implantación de las denominadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) está produciendo grandes transformaciones en nuestra sociedad y la escuela se enfrenta al difícil reto de integrar estos cambios, vinculando los procesos educativos con otros contextos de desarrollo del alumnado, en la perspectiva de generar aprendizajes significativos reconociendo la importancia y el papel que juega la cultura en la construcción del sujeto.

Presentamos una investigación de carácter sociocultural que se fundamenta en una perspectiva de análisis de carácter cualitativo y cuyo objetivo general es analizar un escenario educativo mediado por las TIC, en el cual la cultura popular contribuye, por una parte, al uso contextualizado y significativo de estos nuevos instrumentos culturales y, por otra, a favorecer en los niños y niñas procesos de toma de conciencia de la propia identidad cultural.

Participaron voluntariamente un grupo de dieciséis niños y niñas, entre nueve y doce años de edad, durante un total de doce sesiones de aproximadamente dos horas de duración cada una, y en



## ALFABETIZACIÓN DIGITAL Y CULTURA POPULAR EN LA ESCUELA: UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA

el que las propias investigadoras asumimos un doble papel: docentes y observadoras participantes.

Tratamos de responder a preguntas relacionadas con el diseño de la experiencia educativa, elementos específicos y diferenciadores que aporta el uso de TIC y procesos de alfabetización y construcción de identidad colectiva.

### **PALABRAS CLAVE:**

TIC, alfabetización digital, cultura popular, taller extraescolar multimedia, investigación cualitativa.

## DIGITAL LITERACY AND POPULAR CULTURE IN SCHOOL: A QUALITATIVE APPROACH

The introduction of so-called Information Technology and Communication (ICT) is causing major changes in our society and school faces the difficult challenge of integrating these changes, linking educational processes to other contexts of students' development in perspective to generate significant learning, recognizing the importance and the role that culture plays in the construction of the student.

We present a socio-cultural research that is based on a perspective of qualitative analysis and whose overall objective is to analyze an educational setting mediated by ICT, in which popular culture contributes to contextualized and meaningful use of these new cultural instruments, and also to encourage awareness processes of cultural identity in children.

A group of sixteen children, aged between nine and twelve years old, voluntarily participated in a total of twelve sessions of approximately two hours each, and the researchers themselves assume a dual role: teachers and observers participating.

We try to answer questions related to the design of the educational experience of the elements that provides the use of ICT and literacy and construction processes of collective identity.

### **KEY WORDS:**

ICT, digital literacy, popular culture, multimedia-school workshop, qualitative research.

## INTRODUCCIÓN

Desde siempre nos ha llamado la atención cómo los contextos en los que niños y niñas participan son tan diferentes entre sí. Situándonos en la perspectiva sociocultural (Cole, 1996), que concibe el contexto como un sistema de actividad, podemos ver como en la escuela la actividad del aula está mediada por los "viejos medios" y tecnologías, mientras en los entornos más cotidianos son la televisión, Internet o el periódico los instrumentos que actúan de mediadores.

Sin lugar a dudas, estas nuevas tecnologías crean nuevos entornos de comunicación, tanto humanos como artificiales, no conocidos hasta la actualidad. Establecen, además, nuevas formas de interacción de los usuarios y usuarias con las máquinas donde uno y otra desempeñan roles diferentes a los clásicos de receptor y transmisor de información, y el conocimiento contextualizado se construye en la interacción que sujeto (y entorno) y máquina establezcan.

Pese a que los medios pueden estar contribuyendo a crear una nueva sociedad de clases en que las desigualdades económicas refuerzan y son reforzadas por las desigualdades culturales, estas transformaciones también abren oportunidades creativas y democráticas, ya que ofrecen la oportunidad de que niñas y niños se conviertan en productores de los medios por derecho propio, ofreciéndoles oportunidades hasta ahora inaccesibles para la comunicación y la expresión cultural, y pueden posibilitar que sus puntos de vista y maneras de pensar se conozcan de manera más amplia. *Pero esos avances, no se producirán automáticamente o como mero resultado de la accesibilidad del equipo. Es muy posible, por el contrario, que sea la educación la que deba desempeñar en ello un papel esencial* (Buckingham, 2000).



## DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS ACTUALES DE LA PSICOLOGÍA EN EL MUNDO DE LA INFANCIA

La escuela enfrenta una profunda crisis asociada a la falta de capacidad institucional para adecuarse a los cambios dinámicos que se están desarrollando de manera permanente en su entorno. De esta forma, nuevas tecnologías, nuevas situaciones de vida, nuevas dinámicas económicas, sociales y culturales que aparecen cotidianamente dificultan a la escuela poder dar respuestas efectivas a estas transformaciones tan radicales que se han generado durante los últimos años. El aislamiento evidente en que se encuentra la escuela, ha generado contradicciones importantes entre los procesos educativos y los marcos culturales, espacios y actores sociales que participan en la formación de los sujetos sociales. Ahora más que nunca los aportes de la perspectiva histórico cultural desarrollada por Vygotski, ofrecen una alternativa fundamental para resignificar los procesos educativos en el contexto de la globalización. Se reclama cada vez con más fuerza la defensa de la heterogeneidad social y cultural. En las formas de resistencia silenciosa y abierta se plantea la defensa de la identidad local frente al avasallamiento de la cultura globalizada.

El presente trabajo analiza la importancia de la vinculación de los procesos educativos con los contextos, en la perspectiva de generar aprendizajes significativos que den sentido al proceso educativo y potencien la motivación, el pensamiento crítico y las capacidades de comprensión y transformación de la realidad por los sujetos y, sobre todo, reconozca la importancia y el papel que juega la cultura en la construcción del sujeto.

En este sentido, uno de los propósitos de esta investigación ha sido romper con la tradicional forma de introducir las nuevas tecnologías digitales en la escuela. Algo que creíamos necesario para conectar los ámbitos del desarrollo familiar, escolar y mediático-cultural que rodean a los niños y niñas. Este es uno de los retos que nos plantea la psicología ecológica del desarrollo (Bronfenbrenner & Morris, 1998), según la cual los más pequeños necesitan de escenarios estables e integrados para su adecuado desarrollo.

Desde una perspectiva mucho más aplicada hemos de señalar las *dificultades que en el momento actual plantea la introducción de múltiples tecnologías en las aulas*. Nuestra propia experiencia en trabajos anteriores (Lacasa, P., Reina, A., Alburquerque, M., Cruz, M. C., y Rodríguez, A., 2001), y especialmente en los que estamos llevando a cabo en la actualidad dentro de las aulas como investigadoras participantes, nos ha mostrado que:

La presencia de medios informáticos o de cualquier otra tecnología de la información en la escuela *no implica*, por su sola presencia, que cualquier uso conduzca a una construcción de conocimiento.

Muchos docentes y personas adultas (madres o padres) se encuentran inseguros ante el reto de utilizar múltiples tecnologías que, a primera vista, sus estudiantes, hijos e hijas “manipulan” mejor que ellos.

El hecho de que niños y niñas sean capaces de “dominar” los aspectos manipulativos de las tecnologías no implica que los utilicen como un instrumento para construir conocimientos.

En este contexto, nos parece necesario aportar orientaciones, surgidas desde la investigación aplicada, que guíen tanto al profesorado como a las familias en cómo construir conocimientos a partir de la información recibida a través de las nuevas tecnologías.

En otro orden de cosas, el creciente fenómeno migratorio en nuestro país es una realidad que quienes nos dedicamos, de una u otra forma, a la educación no podemos obviar. Concretamente, pensamos que desde la investigación educativa tenemos el compromiso de tratar de ofrecer recursos y estrategias que ayuden a afrontar el reto de la diversidad cultural en los espacios de educación formal y no formal. Todos los alumnos y alumnas inmigrantes, necesitan preservar su autoestima y su identidad cultural, además de no sentirse marginados sino valorados y apreciados. Un niño o niña que llega a un país extranjero donde inmigra su familia tiene, en general, un afán de integrarse, sin por lo tanto tener que sufrir una asimilación que supondría olvidarse de su cultura, de sus orígenes, de su identidad. Preservar su identidad supone cuidar de sus raíces culturales ya que



## ALFABETIZACIÓN DIGITAL Y CULTURA POPULAR EN LA ESCUELA: UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA

el desarraigo, incluso la negación de las culturas de origen, pueden dificultar una identidad cultural íntegra. Por lo tanto, es importante cuidar el lado cultural de la convivencia de los alumnos, introducir elementos de la cultura de los países de procedencia de los alumnos, sensibilizar al profesorado y trabajar dentro de un programa completo de interculturalidad.

Es muy importante trabajar estos temas con el profesorado, el principal actor y la pieza clave en el proceso de la integración escolar de los alumnos y alumnas, sin olvidar a los padres y madres, así como sensibilizar a la opinión pública.

### MÉTODO (PARTICIPANTES, INSTRUMENTO Y PROCEDIMIENTO)

En este trabajo pretendemos presentar una parte de la reconstrucción narrativa de un taller extraescolar realizado en el marco de una investigación cuyo objetivo general era analizar un escenario educativo mediado por las TIC, en el cual la cultura popular contribuye, por una parte, al uso contextualizado y significativo de estos nuevos instrumentos culturales y, por otra, a favorecer en los niños y niñas procesos de toma de conciencia de la propia identidad cultural.

Tomando como unidad de análisis al taller/grupo en su conjunto y otorgando a la secuencia temporal de los acontecimientos una atención prioritaria, realizamos un análisis longitudinal en el que delimitamos diferentes momentos en el desarrollo del taller en función de las actividades realizadas y las metas de las y los participantes. En estas páginas ofreceremos sólo algunas muestras de este tipo de análisis debido a la limitación de espacio para poder presentar el trabajo en su totalidad.

Concretamente, durante la narración de esta experiencia nos proponemos dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿Qué momentos podemos delimitar en la evolución en el tiempo del taller en función de las metas de las y los participantes y de las actividades compartidas? ¿Sería posible identificar y “proponer” un esquema patrón que ayude a planificar experiencias similares a otras personas (maestras, orientadoras, educadoras...)?

¿Ha influido en el proceso el hecho de que se usen unas tecnologías concretas? ¿Hubiera sido diferente el resultado usando otras herramientas?

¿Cuál es, o debería ser, la función de las personas adultas en una situación en la que se pretende alfabetizar críticamente en las nuevas tecnologías?

¿Qué procesos de construcción de identidad colectiva se dan en esta situación? ¿Cómo influyen en la alfabetización?

¿Cómo influye el hecho de que se trate de un taller extraescolar? ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene el que sean las propias investigadoras quienes asuman el papel de docentes?

Señalaremos, en primer lugar, que estamos ante un estudio de carácter sociocultural que se fundamenta en una *perspectiva de análisis de carácter cualitativo, apoyado en perspectivas ecológicas y etnográficas* (Castanheira *et al.*, 2001), *el análisis micro-etnográfico del discurso* (Gee & Green, 1998), así como en la *investigación-acción* (Reason & Bradbury, 2001). Un aspecto a tener en cuenta es el hecho de que estos trabajos no basan su validez en la frecuencia de aparición de cierto fenómeno, sino en la descripción detallada de casos en los que se pueda explicar cómo las personas atribuyen sentido a su actividad en contextos socioculturales definidos (Spindler & Hammond, 2000). Se trata de combinar una perspectiva “ética”, en la que prima la perspectiva del investigador y se busca establecer comparaciones entre contextos, y “émica”, que se fija en la interpretación del contexto que construyen los participantes. Análisis cualitativos y la utilización de recursos gráficos permitirán establecer comparaciones entre las situaciones en función de la unidad de análisis determinada (Rogoff *et al.*, 2002).

Diseñamos un taller extraescolar al que llamamos “*Taller de periodistas y cultura popular*” en el que participaron voluntariamente un grupo de dieciséis niños y niñas, entre nueve y doce años de



## DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS ACTUALES DE LA PSICOLOGÍA EN EL MUNDO DE LA INFANCIA

edad, durante un total de doce sesiones de aproximadamente dos horas de duración cada una. Las propias investigadoras asumimos un doble papel: docentes y observadoras participantes. Nuestro objetivo, como ya se ha indicado, era profundizar en la cultura popular, entendida esta como un conjunto de significados, normas y valores desde los que se organiza la vida cotidiana de las personas, a través de elementos muy específicos y en un entorno mediado por las nuevas tecnologías. Se eligió como tema didáctico para trabajar con los niños y niñas el de *los juegos y juguetes de diferentes épocas y procedencias geográficas*, ya que consideramos que son elementos culturales cargados de significados y que podrían convertirse en un excelente instrumento para hacer presentes en la escuela muchos de los elementos de la cultura familiar y del mundo figurado de cada niña y niño. Posteriormente, se trabajó sobre el tema de *la escuela*. Las y los pequeños se convirtieron en “periodistas” que entrevistaron a sus familias y escribieron sobre los diferentes temas para un periódico digital escolar.

Nos parece importante destacar el respeto absoluto que hemos tenido por la secuencia temporal en la reconstrucción que presentamos aquí, característica ésta clave en los estudios etnográficos. De este modo, y realizando una labor casi artesanal, hemos tratado de integrar datos aportados por muy diferentes tipos de fuentes para tejer un tapiz que deseamos tenga el suficiente colorido como para transmitir a quien nos lea la importancia y el interés que, en nuestra opinión, tiene la historia que queremos contar.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado presentamos algunos ejemplos del análisis de la evolución del grupo-taller en el tiempo. Para ello, agrupamos las sesiones en grandes grupos que representan diferentes momentos del taller, cada uno de los cuales viene marcado por la meta de los participantes y por las actividades realizadas. Estos momentos constituyen nuestra primera unidad de análisis.

El descubrimiento o establecimiento de las *unidades de análisis* es una de las tareas más importantes y, a nuestro juicio, más complejas del tratamiento de datos etnográficos, ya que es un medio de convertir los datos brutos en subconjuntos más manejables (Goetz & LeCompte, 1984). Inspirados en los trabajos que versan sobre el análisis del discurso oral en el aula (Coll & Edwards, 1996; Coll & Onrubia, 1996; Edwards & Mercer, 1989), hemos adaptado la propuesta de Cesar Coll (1995), considerando en nuestro análisis tres unidades jerárquicas que son: los *momentos*, las *sesiones* y los *núcleos temáticos*. Su amplitud y grado de finura varía también desde el carácter global y ‘macro’ de los momentos hasta un carácter más ‘micro’ de los núcleos temáticos.

Los **momentos** se definen como la unidad más básica tanto al nivel de la recogida de datos como del análisis y la interpretación. Cada uno de ellos incluye sesiones sucesivas en las que los participantes comparten metas específicas que se concretan en una intencionalidad común y unos objetivos que orientan la actividad desde un comienzo del momento hasta su fin.

Las **sesiones** constituyen nuestro segundo nivel de análisis. Hemos aludido ya a que durante el taller tuvieron lugar 12 sesiones, cada una de las cuales se corresponden con un día de trabajo en el aula.

Nuestro último nivel de análisis se relaciona con los **núcleos temáticos**, que representan acontecimientos sucesivos en las sesiones y que vienen definidos por cambios en la actividad, agrupación o participantes.

Nos gustaría insistir en que estos distintos niveles de análisis se organizan jerárquicamente. Es decir, las unidades situadas a un nivel inferior (lo que nosotras hemos definido como niveles micro), incluyen a las del nivel superior. Buscamos, de esta forma, facilitar las conexiones y relaciones entre los distintos niveles, en el momento de interpretación de nuestros resultados. Otro aspecto fundamental de las unidades es que todas siguen la dimensión temporal.

**ALFABETIZACIÓN DIGITAL Y CULTURA POPULAR EN LA ESCUELA: UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA**

La tabla 1 nos permite ver de una sola vez el conjunto de las sesiones del taller y los diferentes momentos a los que nos estábamos refiriendo. Podemos observar cómo sería posible delimitar una *secuencia didáctica* con tres momentos claramente definidos:

negociar metas y generación de contenido (“*somos periodistas*”),  
escritura (*hablar, pensar y escribir desde un enfoque multicultural*) y  
edición (editar y contar la historia).

Figura 1: Bloques y momentos del taller

<b>TRABAJAR LA CULTURA POPULAR</b>	
<b>Juegos y juguetes</b>	
<b>“Somos periodistas”</b>	
Sesión 1. Crear una identidad colectiva. “Somos periodistas”	
Sesión 2. Desempeñar nuevos roles y utilizar nuevos instrumentos	
Sesión 3. Compartir información y construir conocimiento	
<b>Hablar, pensar y escribir desde un enfoque multicultural</b>	
Sesión 4. Escribir individualmente y reconstruir el conocimiento	
Sesión 5. El valor retórico de la imagen en un texto colectivo	
Sesión 6. La conciencia de múltiples audiencias.	
<b>Por último... Editar y contar la historia</b>	
Sesión 7. Editar de forma colectiva el texto final	
Sesión 8. Editar de forma individual el texto colectivo	
<b>La escuela</b>	
<b>El mismo proceso, ahora con más experiencia</b>	
Sesión 9. Revisar la experiencia del taller	
Sesión 10. Empezar nuevo tema. Buscar en la Web	
Sesión 11. Escribir individualmente, ahora con más experiencia	
Sesión 12. Escribir un texto colectivo	

Este proceso, se da tanto en el primer contenido, *juegos y juguetes*, como en el segundo, *la escuela*, si bien en este segundo bloque todo ocurre en menos tiempo debido a que los y las participantes somos más expertos en la tarea.

Debido a la similitud del proceso en los dos bloques nos centraremos en este apartado en la descripción y análisis más en profundidad del primero de ellos.

Antes de comenzar este análisis nos parece fundamental el destacar el hecho de que, pese a tener una programación general del taller antes de comenzar con el mismo, y como ocurre siempre que trabajamos en contextos naturales, los acontecimientos de cada sesión, es decir, la realidad, nos obligaba a hacer un esfuerzo continuo de adaptación de lo programado a lo que sucede, tanto durante la propia sesión como en el trabajo entre sesión y sesión. Es por esto que algunos de los componentes del equipo nos reuníamos semanalmente para evaluar lo sucedido en la sesión anterior y planificar la siguiente.

Además de estas programaciones, otro elemento imprescindible para la reflexión y análisis de lo sucedido eran las *notas de campo* o *sumarios simultáneos*, en los que una de las investigadoras anotaba la secuencia de acontecimientos de la sesión y, por supuesto, los *sumarios* que cada uno



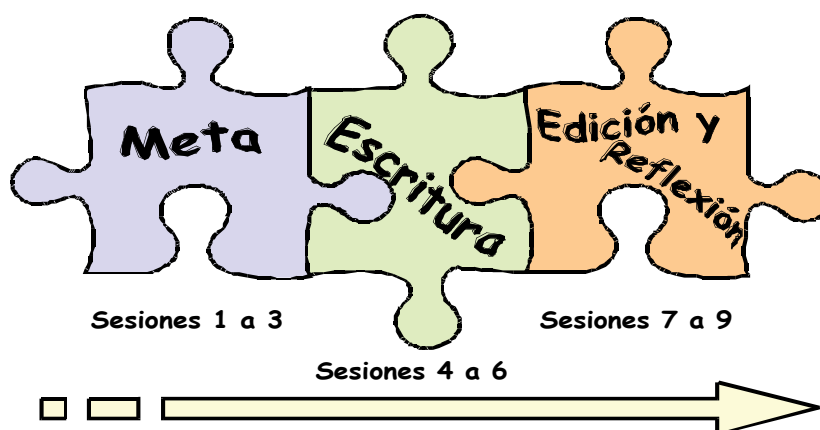
## DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS ACTUALES DE LA PSICOLOGÍA EN EL MUNDO DE LA INFANCIA

de los miembros del equipo realizaba posteriormente a cada sesión.

Continuemos ahora presentando el análisis más detallado de algunos de los diferentes momentos del taller.

Como ya hemos contado, el primer tema sobre el que versarían los artículos para el periódico eran los juegos y juguetes. Elegimos este tema por considerarlo muy específico del mundo de la infancia y, por tanto, una excelente puerta de entrada a la cultura popular de las niñas y niños. El hecho de que se trabajasen los de “antes y ahora” viene motivado por el deseo de implicar, de alguna forma, a las familias en el proyecto.

Figura 2: Momentos de Juegos y juguetes



Para presentar los acontecimientos nos apoyamos en fragmentos de dos tipos de tablas. En primer lugar, las *tablas de objetivos* están más relacionadas con las metas y ofrecen una síntesis de los datos obtenidos, mostrando de forma precisa cuáles fueron los objetivos didácticos del taller, lo cual es fundamental para comprender como se fueron construyendo progresivamente los escenarios educativos innovadores. Se incluyen en la tabla, además, las actividades realizadas y los productos obtenidos. Finalmente, nos referimos también a los aspectos que en cada una de las sesiones tuvieron un mayor interés en función de los objetivos propuestos y que nos ayudarán a comprender los primeros resultados obtenidos. Hemos de explicar que las actividades incluidas en las tablas son las que realmente se hicieron en la sesión, que no siempre coinciden con las que estaban en la programación ya que, en función de las diferentes circunstancias, en ocasiones era necesario modificar los planes sobre la marcha.

En la figura 3, veamos la tabla de objetivos y actividades del primer momento (sesiones 1, 2 y 3) que nos permite tener una panorámica general del mismo.



**ALFABETIZACIÓN DIGITAL Y CULTURA POPULAR EN LA ESCUELA: UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA**

Figura 3: Tabla de objetivos de las sesiones 1 a 3

SES.	TÍTULO	OBJETIVOS	ACTIVIDADES/AREAS	AGRUPACIÓN	INTERÉS
1	Creando una nueva identidad colectiva	-Negociar la meta compartida del taller -Formar grupo -Explorar conocimientos previos sobre informática. Primera toma de contacto con el ordenador	-Discusión gran grupo contando otras experiencias -Dinámica de presentación individual en Word (datos personales y expectativas)	1.Gran grupo 2.Individual	-Identidad personal y colectiva -Escribir para otros -Familia: De dónde venimos. Origen geográfico
2	Usando nuevas herramientas y jugar nuevos papeles	-Elegir el tema del artículo -Aprender a hacer una entrevista -Iniciarles en el uso de aparatos electrónicos	-Lluvia de ideas para elegir tema -Discusión en gran grupo sobre aspectos de interés del tema juegos -Elaboración individual de guión -Ensayo de entrevista diferentes aparatos electrónicos: grabadora, cámara de fotos, videocámara	1.Gran grupo 2.Individual 3.Gran grupo	-Niños usando nuevas herramientas -Ensayamos el género de la entrevista -Familia: Se preguntan sobre la infancia de sus padres
3	Compartiendo la información obtenida en entrevistas	-Elaborar textos individuales con imágenes, a partir de un diálogo colectivo previo -Aprender a seleccionar y elaborar información -Aprender nociones básicas de correo electrónico y MSN	-Lectura correo electrónico -Colectivo: escuchar y reconstruir grabaciones de sus entrevistas a familiares -Colectivo: pensar título para el artículo colectivo	1.Individual 2.Gran grupo	-Audencia lejana y proxi -Identidad individual como "inmigrante" y colectiva multicultural -Diversidad lingüística y cultural como dificultad y como valor -Familia: Presentes en las entrevistas; otro país, otro idioma

En segundo lugar, las *tablas de tiempos o núcleos temáticos*, a las que nos hemos referido en detalle con anterioridad, muestran una secuencia mucho más detallada de las diferentes actividades realizadas en cada sesión. Concretamente, ofrecen un preciso "contaje" temporal de los diferentes núcleos temáticos definidos en cada sesión en función del cambio de actividad, participantes y/o





## DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS ACTUALES DE LA PSICOLOGÍA EN EL MUNDO DE LA INFANCIA

agrupamiento. A modo de ejemplo, incluimos a continuación la tabla de núcleos temáticos de la segunda sesión.

Figura 4: Tabla de núcleos temáticos sesión 2

	Inicio	Fin	Durac	Título Núcleo Temático
<b>S2</b>	0:00:00	0:03:39	0:03:39	NT 2 1. Presentación de los niños a la cámara.
	0:03:39	0:13:30	0:09:51	NT 2 2. Lluvia de ideas sobre temas para escribir.
	0:13:30	0:23:31	0:10:01	NT 2 3. Elegir tema. Aprender a hacer entrevistas: el guión.
	0:23:31	0:36:15	0:12:44	NT 2 4. Piensan y escriben su guión en el ordenador.
	0:36:15	0:43:37	0:07:22	NT 2 5. Puesta en común de sus guiones.
	0:43:37	0:55:20	0:11:43	NT 2 6. Ensayo de entrevista. Angelika a Pilar.
	0:55:20	1:01:18	0:05:58	NT 2 7. Ensayo de entrevista. Sheila a Héctor.
	1:01:18	1:02:31	0:01:13	NT 2 8. Ensayo de entrevista. Alejandro a Carmen(I).
	0:00:00	0:04:49	0:04:49	NT 2 9. Ensayo de entrevista. Alejandro a Carmen(II).
	0:04:49	0:10:32	0:05:43	NT 2 10. Ensayo de entrevista. Jaqueline a Ana.
	0:10:32	0:13:06	0:02:34	NT 2 11. Síntesis. Qué hemos aprendido hoy.
	0:13:06	0:25:13	0:12:07	NT 2 12. Organización trabajo para próxima sesión.

## CONCLUSIONES

De entre las conclusiones principales de este estudio, presentamos a continuación las directamente relacionadas con las cuestiones que nos hacíamos al inicio de este trabajo.

1. *¿Qué momentos podemos delimitar en la evolución en el tiempo del taller en función de las metas de las y los participantes y de las actividades compartidas? ¿Sería posible identificar y “proponer” un esquema patrón que ayude a planificar experiencias similares a otras personas (maestras, orientadoras, educadoras...)?* Hemos delimitado una secuencia didáctica que consta de tres momentos claramente definidos en nuestro taller con respecto al primer tema que trabajamos, momentos que se repetían en el segundo tema. Estos momentos serían :

negociar metas y generación de contenido (*“somos periodistas”*),  
escritura (*“hablar, pensar y escribir desde un enfoque multicultural”*) y  
edición y reflexión (*“editar y contar la historia”*).

2. *¿Ha influido en el proceso el hecho de que se usen unas tecnologías concretas? ¿Hubiera sido diferente el resultado usando otras herramientas?*

Podemos afirmar que, ciertamente, la especificidad de la herramienta influye en el proceso. Concretamente, el uso de Internet ha favorecido una serie de procesos que no hubiesen sido posibles con otros medios. Por ejemplo, hemos visto cómo la utilización de Internet, como archivo de imágenes relacionadas con el texto que estaban elaborando, ayudaría no sólo a encontrar las imágenes más adecuadas sino también a que los niños y niñas se acercaran críticamente a las páginas que visitaban. En este sentido, se acercaban a la red tanto en el papel de emisores (periodistas) como en el de receptores (búsqueda de información), aspecto este facilitado especialmente por las características específicas de Internet, ya que en otros medios de información y comunicación más “tradicionales” tales como la televisión o el periódico impreso son muchas las dificultades de recursos y técnicas para asumir el papel de emisor, tal y como hemos podido comprobar en anteriores trabajos del equipo (Lacasa *et al.*, 2004a).

Por otra parte, hemos comprobado cómo este medio favorece la toma de conciencia de la existencia de múltiples audiencias, próximas y lejanas. Cabe destacar aquí cómo, además, la posibilidad de dirigirse a una audiencia lejana de otros países, favorece la valoración de la diversidad en el aula.



## ALFABETIZACIÓN DIGITAL Y CULTURA POPULAR EN LA ESCUELA: UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA

3. *¿Cuál es, o debería ser, la función de las personas adultas en una situación en la que se pretende alfabetizar críticamente en las nuevas tecnologías?*

El papel de las personas adultas fue fundamental en todo el desarrollo del taller, tanto en las sesiones de discusión, como en los momentos en que los niños y las niñas elaboraban sus textos escritos. Cuando se proponen discusiones en el aula, la investigadora dirige la discusión y trata favorecer la reflexión crítica sobre los temas que se están discutiendo. *Las personas adultas contribuyeron a generar una auténtica conciencia crítica en los niños y niñas* ya que, poco a poco son ellos mismos los que consiguen generar sus propias dudas y preguntas, y, además, plantear y defender sus propias reflexiones en la discusión.

Introducir las nuevas tecnologías por sí solas en el aula no supone necesariamente la reconstrucción crítica de sus contenidos ni un uso “funcional” de las mismas, pero los medios sí pueden ser un instrumento a través del cual el o la docente favorezca la discusión y reflexión crítica de sus alumnos y alumnas.

4. *¿Cómo influye el hecho de que se trate de un taller extraescolar? ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene el que sean las propias investigadoras quienes asuman el papel de docentes?*

Las dificultades de que sea un taller extraescolar, como el riesgo la no obligatoriedad de asistencia de las y los participantes, acaban convirtiéndose en elementos de mejora, ya que se hace necesario un mayor contacto con las familias, una mayor creatividad en el diseño de actividades para mantener la motivación.

Si bien la presencia física de algunos miembros de la unidad familiar no fue habitual de forma directa cada día en el aula, *el diseño del taller contribuyó decisivamente a establecer relaciones entre la familia y la escuela*. Los niños hicieron presentes las voces de sus padres, madres o abuelos a través de las entrevistas realizadas.

5. *¿Qué procesos de construcción de identidad colectiva se dan en esta situación? ¿Cómo influyen en la alfabetización?*

La identidad colectiva no puede construirse sin tener en cuenta “la propia identidad personal. Primero es preciso compartir con los demás “quienes somos”, cada uno a nivel individual, y también “quiénes son nuestras familias”, de dónde proceden.

Las características de los participantes, algunos de ellos procedentes de colectivos emigrantes, contribuyó a crear un espacio multicultural que facilitó la educación en valores de tolerancia, siempre con el soporte del adulto.

En relación con la producción de textos escritos, diremos que el uso de la informática tenía sentido para los niños y niñas en el marco de su propio papel de periodistas, es decir, los instrumentos y también los textos tienen, sobre todo, un valor funcional. La utilización de discursos multimodales en situaciones educativas, utilizando las nuevas tecnologías, pueden contribuir tanto a la creación de una conciencia colectiva como individual cuando niños y niñas adoptan el papel de escritores, es decir, cuando se reconocen como autores.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology. Fifth edition. Theoretical models of human development* (Vol. 1, pp. 993-1028). New York: John Wiley & Sons.
- Buckingham, D. (2000). *After the death of childhood: Growing up in the age of electronic media*. London: Polity.
- Castanheira, M. L., Crawford, T., Dixon, C. N., & Green, J. (2001). Interactional ethnography: An approach to studying the social construction of literacy practices. *Linguistics and Education*, 11(4), 353-400.



DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS ACTUALES DE LA PSICOLOGÍA EN EL MUNDO DE LA INFANCIA

- Cole, M. (1996). *Cultural psychology. A once and future discipline*. Mambridge, MA: Harvard University Press.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. J. (1995). Actividad conjunta y habla: Una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. In M. A. Melero & P. Fernandez-Berrocal (Eds.), *Interacción social en contextos educativos* (pp. 193-316). Madrid: Siglo XXI.
- Coll, C., & Edwards, D. (Eds.). (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Coll, C., & 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. In C. Coll & D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula* (pp. 52 - 73). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Edwards, D., & Mercer, N. M. (1989). Reconstructing context: The conventionalization of classroom knowledge. *Discourse Processes*, 9(4), 423-459.
- Gee, J. P., & Green, J. L. (1998). Discourse analysis, learning and social practice: A methodological study. *Review of Research in Education*, 23, 119-171.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. London: Academic Press.
- Lacasa, P., Reina, A., Albuquerque, M., Cruz, M. C., & 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., Cruz, C., Reina, A., & Blanco, S. (2004a). Writing across media: Children as editors, *9th International Conference of the EARLI Special Interest Group on Writing*. University of Geneva, Switzerland.
- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2001). *Handbook of action research*. London, Thousand Hoaks: Sage.
- Rogoff, B., Topping, K., Baker-Sennett, J., & Lacasa, P. (2002). Roles of individuals, partners, and community institutions in everyday planning to remember. *Social Development*, 11, 266- 289.
- Spindler, G., & Hammond, L. (2000). The use of antropological methods in educational research: Two perspectives. *Harward Educatinal Review*, 70(1), 39-48.



International Journal of Developmental and Educational Psychology  
*Desafíos y perspectivas actuales de la psicología en el mundo de la infancia*

INFAD, año XXIII  
Número 1 (2011 Volumen 1)

© INFAD y sus autores  
ISSN 0214-9877