

Universidad de Sevilla  
Facultad de Ciencias de la Educación

La teoría sociocultural aplicada al estudio de la televisión  
en el ámbito de la educación de personas adultas

**TESIS DOCTORAL**

M<sup>a</sup> Angeles Rebollo Catalán

1999

Universidad de Sevilla  
Facultad de Ciencias de la Educación

La teoría sociocultural aplicada al estudio de la televisión  
en el ámbito de la educación de personas adultas

Tesis presentada para aspirar al grado de doctor  
por la Lda. Dña. M<sup>a</sup> Angeles Rebollo Catalán,  
dirigida por la Dra. Dña. M<sup>a</sup> Pilar Colás Bravo  
y por el Dr. D. Juan De Pablos Pons.

Sevilla, doce de julio de mil novecientos noventa y nueve

Fdo. Dña. M<sup>a</sup> Angeles Rebollo Catalán

A Rafa

"- ¡Metáforas, hombre!

- ¿Qué son esas cosas?

El poeta puso una mano sobre el hombro del muchacho.

- Para aclarártelo más o menos imprecisamente, son modos de decir una cosa comparándola con otra.

- Déme un ejemplo.

Neruda miró su reloj y suspiró.

- Bueno, cuando tú dices que el cielo está llorando ¿Qué es lo que quieres decir?

- ¡Qué fácil! Que está lloviendo.

- Bueno, eso es una metáfora.

- Y ¿por qué, si es una cosa tan fácil, se llama tan complicado?

- Porque los nombres no tienen nada que ver con la simplicidad o complicidad de las cosas. Según tu teoría, una cosa chica que vuela no debiera tener un nombre tan largo como *mariposa*. Piensa que *elefante* tiene la misma cantidad de letras que *mariposa* y es mucho más grande y no vuela -concluyó Neruda exhausto".

En la obra de Antonio Skármeta: *El cartero de Neruda*, 1986.

## **Agradecimientos**

La realización de un trabajo de estas características implica un proceso de aprendizaje, que a nuestro juicio, no sólo atañe al desarrollo de competencias intelectuales, sino que supone habituarse a asumir la responsabilidad y el compromiso de la creación científica en un plano también afectivo. En esta doble vertiente han contribuido distintas personas a quienes desde aquí quiero expresar mi más cálido y sincero agradecimiento.

Quiero destacar especialmente las aportaciones de los directores de este trabajo, Dra. Dña. M<sup>a</sup> Pilar Colás Bravo y Dr. D. Juan De Pablos Pons, quienes han mostrado una gran disposición y apoyo en su realización. A ellos, queremos expresar el honor y la satisfacción personal que ha supuesto disfrutar de sus sugerencias e ideas que han constituido los nutrientes de este trabajo. Sin ellos, este proceso científico, intelectual, humano, cuyo resultado exponemos en este informe, no hubiera sido posible.

Quiero expresar de manera especial nuestro agradecimiento a los profesores del Centro de Educación de Adultos Juan XXIII, Ana Durán Ruíz, Esperanza Núñez López, M<sup>a</sup> Dolores Pareja Tagua y Fernando Cordero Muñoz por la oportunidad que nos han brindado al integrarnos en sus proyectos de la manera peculiar y entusiasta que sentimos al acercarnos al incomparable marco de la Educación de Personas Adultas. Asimismo, manifestamos nuestro afecto, admiración y respeto por los alumnos y alumnas de este centro por su capacidad para vencer la rutina de una vida organizada y emprender la aventura del saber.

Es nuestro deseo poner de manifiesto el reconocimiento a las personas que han formado parte del Equipo de Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa desde su creación; nuestra andadura juntos ha constituido un período rico en ideas, cuyo desarrollo, en parte, hemos asumido a través de esta investigación.

La comprensión y especial interés que sentimos no sólo hacia el ámbito de la Educación de Personas Adultas, sino, en general, hacia Pedagogía Social se debe a la influencia de los profesores Dr. D. Manuel Collado Broncano y Dr. D. Emilio Lucio-Villegas Ramos, a quienes queremos expresar nuestra gratitud por compartir con nosotros sus particulares puntos de vista y formas de interpretar los acontecimientos sociales.

Manifiesto también mi agradecimiento a los compañeros del departamento de Didáctica y Organización Escolar y M.I.D.E. de la Universidad de Sevilla que han contribuido con su aliento al desarrollo de este trabajo.

Deseo hacer explícita mi gratitud a mis compañeros de la Universidad de Málaga, por la confianza depositada en mi y el apoyo y disposición que siempre han tenido conmigo a lo largo de la realización de este trabajo.

Los compañeros del Laboratorio de Actividad Humana nos han guiado con sus sugerencias, lecturas e ideas, en el conocimiento de la teoría sociocultural; dialogar con sus ideas ha supuesto un estímulo intelectual. Desde aquí, quiero expresarles mi agradecimiento por haber podido disfrutar de sus valoraciones.

De manera especial, quiero mostrar todo mi respeto y admiración a Jesús Rebollo, porque me transmitió su pasión por la universidad y por el saber; su forma de ver el mundo ha dejado una profunda huella en mi.

Finalmente, reservamos un espacio excepcional para manifestar el más afectuoso reconocimiento a la ilusión y confianza depositada por D. Rafael García Pérez en la realización de este trabajo; a él mi más profundo respeto y admiración personal y profesional.

---

**ÍNDICE**

INTRODUCCIÓN .....	1
I.1. Origen y fuentes del estudio .....	1
I.2. Objetivos y diseño de la investigación.....	7
I.3. Principales logros del estudio .....	12
I.4. Estructura del informe .....	17

**PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO I. ENFOQUE SOCIOCULTURAL.....	25
1.1. Consideraciones iniciales.....	25
1.2. La Teoría sociocultural según Vygotski.....	29
1.2.1. Los procesos mentales superiores .....	31
1.2.1.1. La zona de desarrollo próximo .....	34
1.2.2. La noción de internalización.....	36
1.2.2.1. La mediación .....	38
1.2.2.1.1. Instrumentos mediadores .....	40
1.2.2.2. El concepto de actividad .....	43
1.2.3. El método genético.....	46
1.3. La teoría del lenguaje de Mijaíl Bajtín.....	50
1.3.1. Apuntes biográficos .....	51
1.3.1.1. Influencias recibidas por Bajtín .....	53

1.3.2. Teoría dialógica.....	56
1.3.2.1. Dialogicidad.....	58
1.3.2.1.1. Lenguajes sociales y géneros discursivos .....	59
1.3.3. Bajtín y el enfoque sociocultural .....	61
1.3.3.1. Actualización de la noción de internalización.....	62

## CAPÍTULO II. LA TELEVISIÓN Y

### EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL..... 69

2.1. Ideas preliminares .....	69
2.2. Tendencias de la investigación educativa sobre medios de enseñanza.....	75
2.3. Características de la televisión en España.....	80
2.3.1. Modelo público versus modelo privado .....	81
2.3.2. Aproximación conceptual a la televisión.....	82
2.3.2.1. Funciones de la televisión .....	85
2.3.2.2. Programación.....	88
2.4. Concepción cultural de los medios: la televisión.....	91
2.5. Aproximación educativa a la televisión desde una concepción sociocultural .....	97

## CAPÍTULO III. EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

### DESDE EL PRISMA SOCIOCULTURAL:

### LA TELEVISIÓN COMO MEDIO EDUCATIVO..... 103

3.1. Ideas preliminares .....	103
3.2. La Educación de Personas Adultas .....	105
3.3. Los medios de comunicación en el curriculum de la Educación de Personas Adultas.....	110
3.4. Las prácticas educativas en los Centros de Adultos en Andalucía ..	112
3.5. Contexto de la investigación.....	117
3.5.1. El Centro de Educación de Adultos.....	120

3.5.2. Los grupos participantes en la investigación .....	124
<b>CAPÍTULO IV. EL ENFOQUE DIALÓGICO Y</b>	
<b>EL ANÁLISIS DEL DISCURSO .....</b>	<b>129</b>
4.1. Aproximación conceptual.....	129
4.2. Enfoque dialógico: Aportaciones teóricas .....	134
4.2.1. Dialogicidad .....	136
4.2.1.1. Lenguajes sociales.....	142
4.2.1.2. Géneros discursivos.....	143
4.2.2. Acción mediada.....	144
4.2.2.1. Enunciado .....	147
4.2.3. Oralidad/escritura.....	152
4.3. Derivaciones metodológicas del enfoque dialógico para nuestro estudio .....	154
4.3.1. Determinación de las unidades de análisis.....	162
<b>SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
CAPÍTULO V. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	171
<b>CAPÍTULO VI. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DEL</b>	
<b>DISEÑO DE INVESTIGACIÓN: EL MÉTODO</b>	
<b>BASADO EN GRUPOS DE DISCUSIÓN .....</b>	<b>177</b>
6.1. Planteamiento de partida.....	177
6.2. El interaccionismo simbólico .....	179
6.3. Método del grupo de discusión .....	182
6.3.1. Diseño de investigación .....	190
6.3.2. Muestreo .....	191
6.3.3. Técnica de recogida de datos.....	194
CAPÍTULO VII. ANÁLISIS DE DATOS.....	199
7.1. Introducción .....	199



7.2. Proceso de codificación .....	203
7.2.1. Definición conceptual y operacional de categorías.....	208
7.2.1.1. El episodio como unidad de la actividad de debate escolar: componentes de la interacción discursiva .	208
7.2.1.2. El enunciado como unidad de acción mediada: rasgos del discurso escolar .....	211
7.2.1.2.1. Contenido.....	211
7.2.1.2.2. Estilo del discurso .....	213
7.2.1.2.3. Estructura.....	219
7.3. Procedimientos analíticos .....	222

### **TERCERA PARTE: RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

#### **CAPÍTULO VIII. EXPOSICIÓN E INTERPRETACIÓN**

DE RESULTADOS.....	229
8.1. Estructura de los resultados .....	229
8.2. Análisis de los discursos de los grupos .....	230
8.2.1. Rasgos identificativos del discurso de los grupos .....	231
8.2.1.1. Contenido del discurso .....	231
8.2.1.2. Estilo del discurso.....	238
8.2.1.2.1. Forma de intervención: Objeto y Acento	238
8.2.1.2.2. Los referentes del discurso.....	247
8.2.1.2.3. Los destinatarios .....	252
8.2.1.3. Estructura del discurso .....	257
8.2.2. Diferencias del discurso entre los grupos .....	260
8.3. Estructura del discurso escolar .....	265
8.3.1. Análisis tipológico de enunciados .....	266
8.3.2. Selección y configuración del modelo mediante análisis de correspondencias múltiples .....	267
8.3.2.1. Exploración del modelo A: acento, referente y estructura.....	269

8.3.2.2. Exploración del modelo B: acento, referente, estructura y destinatario.....	271
8.3.2.3. Exploración del modelo C: acento, destinatario y estructura.....	272
8.3.3. Interpretación de resultados del modelo seleccionado.....	274
8.3.4. Tipos de enunciados .....	283
8.3.4.1. Unidades que los configuran.....	284
8.3.4.2. Tipologías de enunciados propias de los discursos sobre televisión .....	289
8.3.4.3. Modalidades de enunciados que configuran el discurso de cada grupo .....	293
8.3.4.4. Diferencias discursivas entre grupos .....	297
8.4. El fenómeno de la ventrilocución en los discursos sobre medios....	298
8.5. Los patrones de interacción en el debate escolar sobre televisión...	303
8.5.1. Episodios de interacción y objetivos dialógicos.....	303
8.5.2. Exploración y representación interna de episodios .....	317
 CAPÍTULO IX. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	 329
9.1. Conclusiones específicas .....	330
9.1.1. Los rasgos del discurso escolar sobre televisión .....	330
9.1.1.1. Contenido del discurso .....	331
9.1.1.2. Estilo discursivo .....	332
9.1.1.3. Estructura discursiva .....	337
9.1.2. Estructura del discurso escolar sobre televisión.....	339
9.1.2.1. Modalidades de enunciados propias del discurso escolar.....	340
9.1.2.2. Tipos de enunciados que configuran los discursos de los grupos.....	343
9.1.2.3. Contraste estadístico de las diferencias discursivas entre grupos .....	347
9.1.3. El fenómeno de la ventrilocución en el discurso escolar .....	348
9.1.4. Los patrones discursivos característicos del debate escolar...	350

9.1.4.1. Patrones de la actividad de debate escolar: episodios de interacción.....	350
9.1.4.2. Las metas del debate escolar.....	353
9.1.4.3. Patrones de interacción en el debate escolar .....	357
9.2. Conclusiones generales.....	362
9.2.1. El enfoque sociocultural aplicado al estudio de medios .....	362
9.2.2. La aproximación dialógica al análisis del discurso educativo.....	364
9.2.3. Idoneidad del método de grupo de discusión para los estudios socioculturales.....	366
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	371
ÍNDICE ANALÍTICO.....	663

## ÍNDICE DE ANEXOS

---

Anexo 1. Textos codificados correspondientes a los grupos discusión.....	393
Anexo 1.1. Texto codificado correspondiente al grupo A1 (Alfabetización inicial) .....	395
Anexo 1.2. Texto codificado correspondiente al grupo A2 (Alfabetización avanzada) .....	415
Anexo 1.3. Texto codificado correspondiente al grupo B (Pre-graduado).....	441
Anexo 1.4. Texto codificado correspondiente al grupo C (Graduado).....	479
Anexo 2. Enunciados con acento retórico: muestras de textos. ....	511
Anexo 3. Síntesis descriptiva de los episodios. ....	513
Anexo 4. Tablas de contingencia y tabla de variación de chi-cuadrado.....	567
Anexo 5. Estructura de la matriz de datos para SPAD 3.21 (diccionario de variables).....	571
Anexo 6. Tablas de contingencia entre el nivel del grupo y las variables estructuradas para SPAD 3.21 (principales y secundarias). ....	591

Anexo 7. Resultados del análisis de correspondencias múltiples desarrollado con SPAD 3.21. Modelo A (acento, referente y estructura).....	613
Anexo 8. Resultados del análisis de correspondencias múltiples desarrollado con SPAD 3.21. Modelo B (acento, referente, estructura y destinatario). .....	621
Anexo 9. Resultados del análisis de correspondencias múltiples desarrollado con SPAD 3.21. Modelo C (acento, estructura y destinatario). .....	631
Anexo 10. Resultados del Análisis Cluster de enunciados desarrollado con SPAD 3.21. ....	639
Anexo 11. Tipologías de enunciados: análisis descriptivos realizados con SPSS/PC+.....	655
Anexo 12. Enunciados con ventrilocución de voz y género: fragmentos de textos en AQUAD 3.0. ....	661

## ÍNDICE DE CUADROS Y GRÁFICOS

### CUADROS

Cuadro I. Modalidades de televisión relacionadas con la educación. ....	86
Cuadro II. Clasificación de géneros televisivos según funciones (De Pablos, 1996b, 178). .....	90

### GRÁFICOS

Gráfico I. Fuerzas explicativas del desarrollo humano. ....	28
Gráfico II. Funciones del signo (Ramírez, 1992 en De Pablos, 1996, 141) .....	42
Gráfico III. Construcción de la identidad cultural individual. ....	65
Gráfico IV. Rasgos básicos de los grupos de la investigación.....	127
Gráfico V. Relaciones dialógicas del enunciado con algunos conceptos bajtinianos.....	141
Gráfico VI. Concepción dialógica de la acción mediada. ....	146
Gráfico VII. Objeto del análisis cualitativo. Basado en Colás, P. (1998, 291). ..	156
Gráfico VIII. Rasgos caracterizadores de las unidades de análisis.....	167 y 205

Gráfico IX. Diversas aproximaciones metodológicas en educación (Lacasa, 1994, 141).....	187
Gráfico X. Fases de la recogida de datos.....	196
Gráfico XI. Dimensiones y actividades del análisis cualitativo (Colás, 1998: 294).....	200
Gráfico XII. Proceso de aplicación de técnicas de análisis.....	223

## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

### TABLAS

Tabla 1. Relación de temas y su frecuencia de aparición en el grupo A1.....	232
Tabla 2. Relación de temas y su frecuencia de aparición en el grupo A2.....	233
Tabla 3. Relación de temas y su frecuencia de aparición en el grupo B.....	234
Tabla 4. Relación de temas y su frecuencia de aparición en el grupo C.....	236
Tabla 5. Relación de contenidos y nivel de presencia en los cuatro grupos.....	237
Tabla 6. Clases de objeto de intervención y frecuencia de aparición en el grupo A1.....	239
Tabla 7. Tipos de acento de intervención y frecuencia de aparición en el grupo A1.....	240
Tabla 8. Clases de objeto de intervención y frecuencia de aparición en el grupo A2.....	241
Tabla 9. Tipos de acento de intervención y frecuencia de aparición en el grupo A2.....	241
Tabla 10. Clases de objeto de intervención y frecuencia de aparición en el grupo B.....	242
Tabla 11. Tipos de acento de intervención y frecuencia de aparición en el grupo B.....	243
Tabla 12. Clases de objeto de intervención y frecuencia de aparición en el grupo C.....	244
Tabla 13. Tipos de acento de intervención y frecuencia de aparición en el grupo C.....	244

Tabla 14. Relación de objetos de intervención y nivel de presencia en los cuatro grupos.....	245
Tabla 15. Relación de acentos de intervención y nivel de presencia en los cuatro grupos.....	246
Tabla 16. Tipos de referentes y frecuencia de aparición en el grupo A1. ....	247
Tabla 17. Tipos de referentes y frecuencia de aparición en el grupo A2. ....	248
Tabla 18. Tipos de referentes y frecuencia de aparición en el grupo B.....	249
Tabla 19. Tipos de referentes y frecuencia de aparición en el grupo C.....	249
Tabla 20. Modalidades de referentes y nivel de presencia en los cuatro grupos.	250
Tabla 21. Tipos de destinatarios y frecuencia de aparición en el grupo A1.....	252
Tabla 22. Tipos de destinatarios y frecuencia de aparición en el grupo A2.....	253
Tabla 23. Tipos de destinatarios y frecuencia de aparición en el grupo B. ....	254
Tabla 24. Tipos de destinatarios y frecuencia de aparición en el grupo C. ....	254
Tabla 25. Modalidades de destinatarios y nivel de presencia en los cuatro grupos.....	255
Tabla 26. Grados de representación de los signos y su nivel de uso en los cuatro grupos.....	258
Tabla 27. Tipos de mecanismos de regulación y su nivel de uso en los cuatro grupos. ....	259
Tabla 28. Agrupamiento de modalidades de las categorías acento, referente y destinatario. ....	262
Tabla 29. Tabla de contingencia entre grupos y estructuras. ....	262
Tabla 30. Tabla de contingencia entre grupos y acentos discursivos. ....	263
Tabla 31. Tabla de contingencia entre grupos y referentes. ....	264
Tabla 32. Tabla de contingencia entre grupos y destinatarios. ....	264
Tabla 33. Valores de chi-cuadrado y significación para las categorías estructura, acento, referente y destinatario. ....	265
Tabla 34. Tabla cruzada de los segundos acentos por grupos.....	268
Tabla 35. Relación de factores y porcentaje de inercia en el modelo A.....	269
Tabla 36. Contribuciones relativas de los factores a cada modalidad (modelo A).....	271
Tabla 37. Relación de factores y porcentaje de inercia en el modelo B. ....	272

Tabla 38. Contribuciones relativas de los factores a cada modalidad (modelo B).....	272
Tabla 39. Relación de factores y porcentaje de inercia en el modelo C.....	273
Tabla 40. Contribuciones absolutas de las modalidades a cada factor en el modelo C.....	275
Tabla 41. Contribuciones relativas de los factores a cada modalidad en el modelo C.....	276
Tabla 42. Valores-tests para las modalidades de la variable referente en el modelo C.....	277
Tabla 43. Pérdida de inercia para el agrupamiento en ocho clases.....	286
Tabla 44. Pérdida de inercia para el agrupamiento en diez clases.....	286
Tabla 45. Caracterización interna de los tipos de enunciado.....	287
Tabla 46. Tabla de contingencia entre grupos y modalidades de enunciados.....	297
Tabla 47. Frecuencia de aparición de la categoría ventrilocución.....	299
Tabla 48. Tipos de ventrilocución identificada a partir del estudio de los casos.....	300
Tabla 49. Comparación de casos en función del nivel de ventrilocución.....	301
Tabla 50. Clasificación de los casos en función del tipo de ventrilocución y naturaleza de las voces evocadas.....	301
Tabla 51. Matriz sintética comparativa de los discursos de los grupos en función de los objetivos dialógicos abordados.....	304
Tabla 52. Descripción de los episodios de interacción orientados al objetivo 1.....	311
Tabla 53. Descripción de los episodios de interacción orientados al objetivo 2.....	312
Tabla 54. Descripción de los episodios de interacción orientados al objetivo 3.....	313
Tabla 55. Descripción de los episodios de interacción orientados al objetivo 4.....	314
Tabla 56. Descripción de los episodios de interacción orientados al objetivo 5.....	315
Tabla 57. Descripción de los episodios de interacción orientados al objetivo 6.....	316

## FIGURAS

Figura 1. Plano formado por los factores 1 y 2.....	280
Figura 2. Plano formado por los factores 1 y 3.....	281
Figura 3. Plano formado por los factores 2 y 3.....	282

Figura 4. Proyección de las clases sobre el plano formado por los factores 1 y 2.....	290
Figura 5. Proyección de las clases sobre el plano formado por los factores 1 y 3.....	291
Figura 6. Proyección de las clases sobre el plano formado por los factores 2 y 3.....	291
Figura 7. Tipos de enunciado del grupo A1: porcentajes y diagrama de barras.	294
Figura 8. Tipos de enunciado del grupo A2: porcentajes y diagrama de barras.	294
Figura 9. Tipos de enunciado del grupo B: porcentajes y diagrama de barras....	296
Figura 10. Tipos de enunciado del grupo C: porcentajes y diagrama de barras..	296
Figura 11. Mapa de la secuencia de episodios del grupo A1.....	306
Figura 12. Mapa de la secuencia de episodios del grupo A2.....	307
Figura 13. Mapa de la secuencia de episodios del grupo B.....	308
Figura 14. Mapa de la secuencia de episodios del grupo C.....	309
Figura 15. Catálogo de recursos empleados para la ilustración de episodios.....	319-326
Figura 16. Mapa extendido de un episodio de interacción característico del grupo A1.....	319
Figura 17. Mapa extendido de un episodio de interacción característico del grupo A2.....	322
Figura 18. Mapa extendido de un episodio de interacción característico del grupo B.....	325
Figura 19. Mapa extendido de un episodio de interacción característico del grupo C.....	326



## INTRODUCCIÓN

### I.1. Origen y fuentes del estudio

La investigación que presentamos en este informe se encuadra en una línea de trabajo iniciada en el Grupo de “Investigación, Evaluación y Tecnología Educativa” (bajo la cobertura del Plan Andaluz de Investigación) orientada a explorar las aportaciones de la teoría sociocultural al análisis del papel mediador de las tecnologías de la comunicación y la información en los procesos de construcción de la identidad cultural vinculados específicamente a contextos educativos.

Los procesos sociales y culturales en las sociedades actuales referidos a diversos órdenes como la política, el deporte o los conflictos bélicos se producen principalmente como eventos mediáticos, influyendo no sólo en las formas de organización social, sino también en la forma de construcción de la identidad cultural de los ciudadanos. Esto plantea demandas importantes al campo de las Ciencias Humanas vinculadas a la realización de avances que aporten nuevos puntos de vista en el discurso público sobre estos temas. En este sentido, Wertsch (1993) expone que la investigación sociocultural puede aportar en aspectos tales como: a) las diferencias culturales en relación con el proceso de construcción de la identidad y con los cambios históricos en la comprensión de los derechos humanos y, b) las diferencias

institucionales que implican las prácticas de los contextos tales como la escuela, el trabajo, la familia.

La relevancia del enfoque sociocultural se puede constatar a través de diferentes medios, tales como la existencia de sociedades científicas que dirigen su actividad al apoyo y fomento de esta teoría, así como la celebración de congresos internacionales y la publicación a través de revistas y libros de trabajos que reflejan la producción científica de este enfoque. De este modo, la existencia desde 1982 de la European Association on Research on Learning and Instruction (EARLI) dedicada desde sus inicios al desarrollo de la teoría de la actividad y, de otra parte, desde 1984 la creación de la International Society for Cultural Research and Activity Theory (ISCRAT) se han constituido en importantes foros para el desarrollo y difusión de los avances científicos en esta línea. Además, han surgido diferentes publicaciones periódicas, especializadas en difundir los estudios desarrollados en este campo; entre otras, podemos citar *Mind, Culture and Activity*, con Michael Cole y Yrjö Engeström como editores; *Culture and Psychology*, editada por Jaan Valsiner, y *Human Development* editada por Barbara Rogoff.

En este marco científico, las aportaciones de Vygotski son especialmente relevantes en la construcción teórica del enfoque sociocultural para el ámbito educativo. A partir de su concepción de la conciencia como una construcción subjetiva de la relación objetiva que establece un sujeto con los contextos sociales, Vygotski identifica tres temas generales de estudio: a) los procesos psicológicos superiores tienen su origen en procesos sociales; b) los procesos psicológicos pueden entenderse analizando los instrumentos y signos vinculados a un proceso clave: la mediación; y c) la formulación del método genético (Wertsch, 1988). Una de las nociones revolucionarias de la teoría formulada por Vygotski es el de mediación cognitiva. Los signos (tanto lingüísticos como no lingüísticos), como

poseedores de significado, constituyen los medios en los que se apoya la generación del pensamiento humano.

Dada la importancia de los signos en la construcción teórica de Vygotski, las concepciones del lingüista ruso Mijaíl Bajtín permiten una conjunción de esfuerzos con un gran interés para el paradigma sociocultural. Las ideas desarrolladas por Bajtín en relación a la filosofía del lenguaje y la teoría literaria, descubren vías y procedimientos que permiten el estudio de problemas psicológicos y educativos. Diversos autores (Wertsch, 1993; Silvestri, 1993; Hicks, 1995/96) han establecido conexiones entre Vygotski y Bajtín, lo que resulta de enorme interés y trascendencia para el estudio de la mediación simbólica y el papel que desempeña en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las consideraciones hechas por Bajtín en torno a la naturaleza del lenguaje y su forma dinámica de producción han abierto el camino a los investigadores socioculturales, no sólo para proponer unidades de análisis que permitan estudiar el proceso de desarrollo de las funciones psicológicas superiores, sino también para generar una reelaboración de constructos claves de la teoría sociocultural que explican el trasvase mental de un plano social (externo) a un plano individual (interno) de las ideas, conceptos y sistemas de relaciones. El proceso de internalización, primordial para comprender el proceso de construcción de la conciencia y el papel que los instrumentos culturales juegan en dicho proceso, se define como un continuo entre: 1) el dominio que los sujetos deben ejercer sobre los instrumentos mediadores, como consecuencia de su adaptación a los contextos que proponen dichas herramientas; y, 2) la apropiación que se refiere al proceso por el cual un individuo toma algo que pertenece a otros y lo hace propio. Bajo este replanteamiento del proceso de construcción de la conciencia, la función que desempeñan los planos inter e intrapsicológico ha de ser analizada de forma dinámica, en interacción, ya que no es posible plantear la función de un plano aislado del otro; ambos coexisten en interacción dialéctica a lo largo de todo el continuo.

Por un lado, el concepto de *dominio* se refiere a un conjunto de habilidades de uso de instrumentos culturales en distintos escenarios; a través de la práctica de uso de estos instrumentos por parte de los individuos en distintos contextos se adquieren destrezas vinculadas al grado de dominio. Por tanto, el dominio surge, en su nivel más básico, en los contextos reales de la cultura humana; donde las herramientas son propuestas por los grupos sociales, desde núcleos muy básicos como la familia o los pequeños grupos sociales hasta instancias formales.

Por otra parte, la *apropiación* que llevan a cabo los individuos, de las herramientas propuestas por los diferentes entornos hace referencia al paso del control de uso de estos instrumentos de los escenarios al individuo. Esto implica una toma de conciencia de la existencia de estos mediadores y su papel en los contextos concretos, para orientar su acción hacia ellos. El contexto real pasa a un segundo plano, tomando relevancia la representación particular que de dicho contexto se hace el individuo. En este caso, los individuos toman la iniciativa, proponiendo el uso de instrumentos en contextos diferentes en los que han sido generados, creando las condiciones para iniciar de nuevo el proceso de dominio. Esta acción emprendida por los sujetos individuales posibilita la reconstrucción del instrumento, dándole otras dimensiones, y descubriendo nuevos usos. La responsabilidad de este trasvase es individual, compete a los individuos agentes, que ponen a prueba el conocimiento de los instrumentos y los contextos, creando posibilidades para ampliar el plano de la conciencia, no sólo individual, sino colectiva. Desde este plano, el bagaje cultural de los individuos funciona como contexto virtual latente y supone la materia prima para la creación de nuevas funciones y desarrollos culturales.

El *proceso de internalización* se constituye en sí mismo en una experiencia de traspaso del control o regulación de la propia actividad, desde los contextos sociales en que naturalmente se desarrollan hacia el individuo mismo. Dicha experiencia hace consciente al individuo sobre el propio proceso de constituirse como ente autónomo. Por ello, podemos decir que los sujetos sociales aprendemos a

“construimos” como individuos (se toma conciencia de sí mismo) autorregulando nuestro proceso de crecimiento cultural. En este marco, la construcción de la propia identidad cultural de cada sujeto supone una utilización consciente de la experiencia previa de dominio de la cultura propia en un escenario sociocultural concreto.

La integración de las formulaciones de Bajtín acerca del *lenguaje concebido como mediador* para la generación de nuevas formas de pensamiento humano en la teoría sociocultural ha contribuido a una definición más precisa de los conceptos que permiten indagar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Bajo su influencia, Wertsch (1993) propone el estudio de la *acción mediada* como reveladora de la relación entre los instrumentos mediadores que propone el escenario sociocultural (escolar) y el uso único y exclusivo que realizan los individuos. La *mediación semiótica* proporciona un vínculo crucial entre los contextos históricos, culturales e institucionales y el desarrollo de un tipo de pensamiento más abstracto y complejo. Las consideraciones teóricas en torno a las dimensiones caracterizadoras del *discurso como unidad de acción mediada* abren el camino para el estudio del papel mediador de los instrumentos en la construcción de la identidad cultural de los sujetos así como para la constatación de las características específicas de discurso educativo –privilegiación de géneros discursivos propios de los contextos educativos–. En este sentido, una dimensión significativa en el análisis sociocultural del discurso educativo se refiere al hecho de que los sujetos usan y dominan estos instrumentos culturales en actividades socialmente significativas, lo que les posibilita la regulación de la propia conducta y del pensamiento (Vygotski, 1979).

Algunas tesis básicas de la investigación sociocultural se han centrado en el análisis de los efectos que la oralidad y la escritura, como manifestaciones del lenguaje, proyectan sobre los modos de pensamiento. La caracterización de un tipo de razonamiento vinculado al uso de la escritura, diferenciado de un pensamiento apoyado sólo en la oralidad, supone un proyecto de estudio característico del enfoque sociocultural. El dominio de la escritura, y por extensión el de cualquier lenguaje o código, tiene consecuencias en la capacidad de abstracción, lo que da como resultado

un proceso de descontextualización del conocimiento. A su vez este proceso facilita el camino a un tipo de pensamiento progresivamente más complejo.

Nuestra sociedad actual se caracteriza por la proliferación de nuevos instrumentos de apoyo a situaciones mediadas, entre los que destacan recientemente la televisión digital y la red mundial Internet, los cuales aportan complejos sistemas de códigos, muy determinados por las instituciones a las que están vinculados. Los procesos de culturización tienen un origen social, colectivo y en gran medida éstos se proponen como procesos curriculares en las instituciones dedicadas a la educación formal. La televisión es un factor que contribuye a ese proceso formativo de las personas que puede ser potenciado o contrarrestado por entornos de socialización como la familia o la escuela.

El lenguaje transmitido por los objetos culturales posibilita diferentes usos y formas entre las cuales existe una forma descontextualizada, aislada de los contextos inmediatos, en la que éste adquiere una importancia relevante. El lenguaje televisivo induce formas de interpretar y concebir el mundo que nos rodea.

En este recorrido el papel de las instituciones sociales y de la cultura, se revela trascendental. La educación es concebida como una construcción cultural. Estos instrumentos culturales introducen mediaciones en la actividad humana y cumplen el papel de dinamizadores de la actividad psicológica, generando nuevos sistemas psicológicos, que requieren de la enseñanza sistemática. El establecimiento de prácticas institucionalizadas aparece “con la crisis de la forma tradicional de vida (...) y el declive de la experiencia personal a favor de la experiencia mediada” (Kozulin 1994, 162). Los medios de comunicación y, principalmente la televisión han mediado de tal forma los procesos sociales y culturales en las sociedades occidentales democráticas, que sucesos tan significativos en sus formas de organización social como son las campañas políticas, las elecciones generales o el

debate sobre el Estado de la Nación son planificados y se producen principalmente como eventos mediáticos.

Los *procesos de interacción* consustanciales a las instituciones como la familia y la escuela en nuestra sociedad pueden considerarse como procesos mediados por instrumentos culturales que proponen formas de acción encaminadas a su dominio y apropiación por parte de las personas en instancias concretas de actividad.

De esta forma, al igual que los contextos escolares apoyan la apropiación del lenguaje desde una vertiente más abstracta por parte de los sujetos basándose en el principio de la descontextualización sistemática y constante de conocimientos, es necesario que éstos aprendan también a codificar y decodificar ideas/conceptos apoyados en otros lenguajes para que tomen conciencia de su mediación y los utilicen de forma intencional y desarrollen modos progresivamente más complejos de pensamiento; de este modo, en relación con la televisión los alumnos pueden conocer el uso de mecanismos de realidad-ficción en que se apoyan los programas, los distintos géneros televisivos (concursos, reality-shows, teleseries, magazines, etc.) en que son diseñados y se emiten y qué conceptos los sustentan.

## **I.2. Objetivos y diseño de la investigación**

El objeto primordial de esta investigación es caracterizar las formas de mediación de la televisión en la construcción del discurso escolar; conocer los rasgos del discurso escolar sobre televisión, descubrir las diferentes formas de uso de ésta en el marco del mismo e identificar los patrones de acción discursiva que caracterizan las interacciones educativas en contexto de aula. Para ello, se seleccionan cuatro grupos de alumnos, correspondientes con grupos-clase pertenecientes a distintos niveles educativos. El nivel de alfabetización constituye el criterio teórico por el cual se eligen los casos (grupos-clase). El marco teórico de la investigación se sustenta sobre la consideración de que la formación de las funciones psicológicas superiores

## Introducción

se produce a través de actividades de descontextualización progresiva de instrumentos semióticos, lo que se corresponde con la exploración de la mediación de la televisión sobre la actividad de los grupos. Se realiza una actividad de debate escolar cuyo tema es la televisión y las relaciones de ésta con distintos contextos (escuela, familia). La recogida de información se realiza mediante la técnica de grupo de discusión, utilizándose un guión semiestructurado de cuestiones en torno a opiniones y valoraciones acerca de la televisión, hábitos y costumbres en relación a este medio en diferentes contextos así como la incidencia del mismo en distintos ámbitos de la vida social y, específicamente en la educación.

A partir de las consideraciones teóricas iniciales realizadas, las aportaciones científicas de esta investigación se plantean en tres direcciones:

*A) Exploración de constructos teóricos de la teoría sociocultural aplicada al estudio de la televisión como instrumento mediador en procesos educativos.*

Los conceptos aportados por el enfoque sociocultural en relación con el papel de los instrumentos mediadores en los procesos de enseñanza-aprendizaje sugieren la exploración de formas de mediación apoyadas en producciones culturales basadas en diversos lenguajes (televisivo, cinematográfico, digital, etc.) de gran complejidad en algunos casos. La aproximación a la noción de internalización como proceso de dominio y apropiación de instrumentos culturales por parte de los individuos propone un camino para el estudio de las mediaciones educativas producidas por diferentes instrumentos en diversos contextos de actividad. La naturaleza del concepto de televisión que se proyecta en los discursos de los alumnos así como la imagen social del contexto que proponen el discurso de los grupos en actividades educativas constituye un foco de interés del presente trabajo.

Además, nos planteamos conocer hasta qué punto los contextos escolares apoyan la apropiación de estos instrumentos culturales desde una vertiente abstracta



por parte de los sujetos basándose en el principio de descontextualización sistemática y constante de conocimientos, vinculado al grado de escolarización de los grupos de alumnos. La caracterización empírica de los constructos de privilegiación y reintegración para el estudio de la acción mediada constituye un reto para las investigaciones socioculturales. En nuestro caso, el estudio de las acciones discursivas desarrolladas por los sujetos en el marco de la actividad de debate escolar nos permite identificar modelos sociales (grupales o contextuales) de privilegiación que se construyen y sostienen en el transcurso de la interacción intragrupo, así como observar las diferencias en estos modelos entre los grupos.

*B) Contrastación empírica de una propuesta metodológica para el análisis de los procesos de mediación sociocultural en base a la acción discursiva escolar desde una perspectiva dialógica.*

El análisis del discurso producido en las instituciones educativas puede contribuir a revelar el proceso de construcción de estos contextos de actividad humana por parte de los sujetos que participan en ellos. Los sujetos manifiestan la selección, organización y presentación de determinados conocimientos que han sido contruidos culturalmente asociados a contextos de actividad (lenguajes sociales y géneros discursivos); por otra parte, el análisis sociocultural del discurso informa del modo particular de uso que hacen los sujetos en el marco de su propia acción discursiva de estos instrumentos –asociados a contextos- y del grado de dominio que tienen de ellos a través de los criterios y razones que hacen explícitos. De este modo, el tipo de información "privilegiada" por los sujetos y las formas de manipularla y presentarla a los demás en el marco de actividades escolares aporta la explicación sobre su concepto de los instrumentos mediadores y las formas en que éstos han servido de apoyo para la formación de conceptos.

*C) Exploración del método del grupo de discusión para el estudio de la mediación producida por "instrumentos culturales" tales como la televisión en el desarrollo del pensamiento humano en contextos educativos.*

El análisis de la acción mediada por instrumentos culturales en un contexto escolar mediante el método de grupo de discusión nos permite analizar los procesos sociales desarrollados por los grupos para formar conceptos sobre la televisión y las formas en que ésta es utilizada en la construcción de los conocimientos en un contexto educativo. La cualidad de este método se concreta en la capacidad para captar las formas en que se vincula la percepción que tienen del contexto y las acciones que desarrollan (géneros discursivos empleados y estructuras conceptuales aplicadas) así como para descubrir las peculiaridades de la cultura educativa de los centros escolares y de los grupos de alumnos que los componen.

En la actualidad, existe un creciente interés sobre las influencias de factores culturales y contextuales sobre el aprendizaje, que plantean nuevas aproximaciones al estudio de estas cuestiones. En este sentido, Jacob (1992) destaca que la investigación no sólo debe desarrollar diseños y métodos, sino ofrecer un marco teórico integrado que guíe los estudios. Las investigaciones socioculturales ofrecen una potencial respuesta a esta necesidad teórica y metodológica; partiendo de la concepción de las relaciones entre cultura, contexto y pensamiento como un sistema complejo, multidimensional y recíproco, sugieren una diversidad de métodos y diseños según el nivel intrapsicológico o interpsicológico.

El estudio y aplicación de la metodología del grupo de discusión supone una aportación por su desarrollo metodológico. Las investigaciones basadas en la teoría sociocultural utilizan básicamente el método microgenético, modalidad del método genético propuesto por Vygotski (1979). La utilización de los grupos de discusión supone una metodología de interés para el estudio de los constructos propuestos en esta teoría. Vygotski centró su análisis sobre el papel de determinados procesos

sociales básicos, tales como las interacciones entre díadas, relaciones en el marco de los pequeños grupos, etc. La experiencia posterior ha venido a demostrar que el desarrollo de los instrumentos semióticos y su progresiva descontextualización no dependen exclusivamente de las interacciones cara a cara, sino de otras más sofisticadas en instituciones creadas a tal efecto (Ramírez, 1995, 46). La aplicación de la metodología del grupo de discusión permite analizar los procesos psicológicos en su dimensión social/interpsicológica en un contexto formal, como es la escuela, y a través de una unidad social básica de ese contexto como es el grupo-clase.

Las influencias sociales sobre el funcionamiento psicológico individual se observan también a través de los rasgos que caracterizan las instituciones en las que los individuos se desarrollan y actúan en el marco de una cultura. En este sentido, el método de grupo de discusión permite captar de forma dinámica las formas en que se representa la cultura en distintos contextos de actividad.

No obstante, las normas, costumbres y valores que constituyen la cultura de estas instituciones se construyen y generan vinculados a los contextos de actividad en situaciones cara a cara. Los centros escolares son muy heteróneos en cuanto a las prácticas que en ellos se realizan, así como las formas de entender el papel de los mismos por el conjunto de la comunidad escolar. Las prácticas y discursos de los maestros y alumnos proponen nuevas interpretaciones de los contenidos y construcciones alternativas de las normas escolares. La apropiación de estos tiempos y espacios generan, a su vez, prácticas y formas de aprender divergentes.

La indagación del método de grupo de discusión para explorar el papel de los medios en los procesos de enseñanza-aprendizaje constituye una opción válida para evidenciar la cultura televisiva de los Centros de Educación de Personas Adultas a través de la constatación de las prácticas discursivas que lo caracterizan.

A partir de las metas y objetivos del estudio, nos planteamos la exploración empírica de la teoría sociocultural a través de un modelo de análisis de los datos con el fin de explorar y contrastar empíricamente formulaciones teóricas. Por ello, tanto el proceso de análisis se realiza en un continuo que va desde la exploración de las unidades más básicas hasta el descubrimiento de estructuras más complejas. Las técnicas de análisis que se aplican son:

- a) Análisis descriptivos de las categorías para la caracterización de los discursos escolares y la identificación de los rasgos más sobresalientes de los mismos.
- b) Análisis de correspondencias múltiples con el propósito de mostrar la estructura interna de los datos, a través del descubrimiento de asociaciones entre categorías.
- c) Análisis de conglomerados con el objeto de reducir la variabilidad de enunciados en tipologías de ellos.
- d) Técnicas gráficas como matrices descriptivas, redes explicativas y mapas secuenciales de la interacción discursiva se han utilizado para exponer de forma sistemática y organizada los datos relativos a patrones discursivos. La comparación de estas representaciones gráficas revela las características comunes y diferenciales de la estructura del debate entre los grupos. También expresan formas de relación entre el contexto (percepción del destinatario) y la acción de los sujetos (tipo de discurso empleado y concepto de la televisión que maneja).
- e) Análisis de tablas de contingencia y contrastes de chi-cuadrado para identificar las diferencias más significativas entre los grupos de alumnos pertenecientes a distintos niveles educativos.

### **I.3. Principales logros del estudio**

Los resultados de la investigación se vinculan al abordaje empírico de las tres áreas señaladas anteriormente:

*A) Exploración de constructos teóricos del enfoque sociocultural aplicado al estudio de la televisión como instrumento mediador en procesos educativos.*

En este estudio se ha podido constatar empíricamente que las personas proyectan en sus discursos la definición particular que hacen del contexto y de los instrumentos más adecuados en éste para expresar ideas y opiniones propias, a través de la *identificación de dos concepciones de la televisión* diferentes, que se apoyan en el grado de abstracción empleado.

Por otra parte, se han observado asociaciones que se realizan entre las distintas concepciones, diversos tipos de discurso y grados de escolarización de los sujetos. En este sentido, se observa cierta influencia del contexto escolar en el desarrollo de concepciones más abstractas acerca del medio por parte de los alumnos así como de un tipo de discurso más complejo.

En relación con la exploración de las relaciones entre las acciones mediadas que desarrollan los sujetos y el contexto sociocultural de actividad, se descubre la *utilización de géneros discursivos diferentes en función de la percepción del contexto*. Se observa una evolución en los grupos de alumnos hacia una imagen más nítida y precisa de la escuela en función del grado de escolarización, lo que conduce a la idea de que el concepto de escuela –sus funciones, características, las metas y normas de participación en las actividades educativas, etc.– se construye a lo largo del período de escolarización. Esto se constata en el uso de géneros discursivos más propios de unos contextos sociales comunitarios o de géneros más específicos o particulares de la escolarización formal, lo que revela la estrecha relación entre la percepción del destinatario y el tipo de discurso desarrollado.

Asimismo, en la exploración del constructo de ventrilocución se identifican algunas vías para el descubrimiento del poder mediador de los instrumentos en la construcción de formas más complejas de pensamiento. La exploración empírica del constructo de ventrilocución se ha vinculado a su poder para revelar las relaciones

entre la acción mediada y los escenarios socioculturales, que se manifiestan en el discurso de los sujetos a través del tipo de voces que son evocadas en la exposición de ideas.

El nivel de uso constatado empíricamente no permite extraer conclusiones generales que posibiliten caracterizar el discurso escolar en su conjunto, ya que el nivel de aparición de casos de ventrilocución en nuestro trabajo ha sido restrictivo, observándose en nueve casos. Sin embargo, su estudio pormenorizado puede aportarnos claves para su caracterización y proyección empírica, así como para la identificación de las formas discursivas en que se expresa para posteriores investigaciones socioculturales. En este sentido, *los casos de ventrilocución* observados se *manifiestan de dos formas* diferentes según nivel de elaboración (básica o compleja) e integran en su *discurso ideas/voces de otros contextos de diversa procedencia* (personal o colectiva/social).

*B) Contratación empírica de una propuesta metodológica para el análisis de los procesos de mediación sociocultural en base a la acción discursiva escolar desde una perspectiva dialógica.*

Las consideraciones realizadas por Bajtín en torno a los rasgos caracterizadores de los enunciados han posibilitado la identificación empírica de las dimensiones más significativas para caracterizar la naturaleza del discurso, posibilitando, a su vez, la exploración empírica de la noción de género discursivo y la identificación de aquellos que definen el discurso escolar sobre televisión.

Los resultados obtenidos descubren la importancia no sólo teórica sino también empírica de algunas dimensiones del lenguaje planteadas por Bajtín en relación con el estilo y estructura discursivas, descubriéndose como elementos clave para la exploración de géneros discursivos algunos rasgos del discurso observados tales como orientación-destinatario y formas de acentuación empleadas.

De este modo, a partir del estudio hemos podido identificar una *amplia gama de géneros discursivos* que se emplean *en el ámbito de la escolarización formal*. No obstante, se identifican modalidades que parecen ser particulares del mismo y también aquellas más características de la actividad de debate.

Otras *modalidades de discurso* están más *vinculadas a la identidad social de los grupos* y, por tanto, son propias de contextos sociales no formales. El uso de este tipo de discurso está asociado a la falta de un concepto/imagen del contexto escolar, que tiene unas características diferenciales de otras instituciones y contextos que regulan nuestro actual desarrollo cultural.

Desde un punto de vista comparativo entre los diferentes grupos, se descubren unas *formas discursivas específicas de la actividad propia de un debate*, las cuales se han utilizado en una proporción similar en todos los grupos. Por otra parte, otras modalidades discursivas caracterizan la cultura escolar propia del contexto de educación de personas adultas, identificándose distintos grados de uso en cada grupo en función del nivel de escolarización.

Estos hallazgos matizan algunas de las peculiaridades atribuibles a lo que Wertsch denomina “géneros discursivos de la educación formal” (1993, 134). La mayoría de los enunciados formulados por el docente en una actividad de debate escolar se vincula más a la función de fomentar el diálogo para lo cual habitualmente emplea formas de discurso con rasgos específicos adecuadas al tipo de actividad educativa realizada.

C) *Exploración del método del grupo de discusión para el estudio de la mediación producida por "instrumentos culturales" tales como la televisión en el desarrollo del pensamiento humano en contextos educativos.*

El método de grupo de discusión se muestra muy útil para caracterizar de forma dinámica los contextos, constatándose de forma empírica la existencia de una cultura popular en el contexto de la Educación de Personas Adultas, a través del uso de géneros discursivos específicos. A partir de esta propuesta metodológica basada en grupos de discusión se ha podido observar la imagen interna de un acontecimiento educativo (debate escolar) de los distintos grupos, detectándose diversas estructuras y modalidades de la actividad de debate. Esto ha posibilitado identificar grados de conocimiento de la misma y niveles de complejidad en su desarrollo, así como formas en que es interpretada y concebida esta actividad.

Además, se han explorado los tipos de discursos caracterizadores del contexto de la Educación de Personas Adultas, así como las formas en que éstos son interiorizados por los alumnos en su paso por la escuela. Se detectan *tres formas de discurso propias del debate escolar en este contexto: funcional, coloquial y argumentativa-referencial.*

Este método se muestra especialmente adecuado para captar las formas en que se representa la cultura en distintos contextos de actividad, a través de la exploración de las estructuras de participación social, los fines sociales instituidos, las normas y patrones de conducta que los caracterizan.

Una lectura global del desarrollo del debate en los grupos revela la existencia de diferentes *grados de complejidad en cuanto a la estructura de la acción discursiva conjunta*, los cuales se vincula al nivel académico de los grupos. La naturaleza y la forma de abordaje de las metas propuestas por los grupos en el desarrollo del debate descubren diferentes modelos de estructura o secuencia discursiva del debate, que son interpretables como el grado de dominio expreso que tienen los sujetos de la actividad de debate en contexto escolar.



En resumen, podemos decir que existen diversas secuencias en el desarrollo de un debate, que se constituyen en función de las formas de abordaje de las distintas metas que lo han definido; asimismo, la estructura que caracteriza el debate escolar de cada grupo, expresa el grado de dominio de este tipo de actividad por parte de los alumnos. Asimismo, hemos podido constatar que *las formas más complejas* caracterizan la actividad de los grupos de *alumnos pertenecientes a niveles superiores de escolarización formal*. El grado de atención prestado al comienzo del debate (objetivo dialógico 1) y a la realización de síntesis de ideas principales (objetivo 6) nos indica el grado de conocimiento de los grupos acerca de la actividad que caracteriza un debate. Además, el grado de complejidad de la estructura del debate, que se apoya en la forma de abordaje de las metas del mismo, revela diversos tipos de aproximación a las metas: una naturaleza absoluta y conclusa en su abordaje o un carácter relativo e inconcluso; la consideración del contenido y enfoque del objeto del debate como materia flexible y dúctil que se hace manifiesta en el debate de los grupos B y C muestra un mayor dominio del contexto escolar y de la propia actividad de debate, así como de la función dinamizadora/generadora de estas actividades para el desarrollo psicológico individual.

#### **I.4. Estructura del informe**

El informe se ha estructurado en tres bloques según la naturaleza de la información que se recoge en cada una de ellas. La *primera parte del informe* expone los principales pilares teóricos que sustentan el trabajo, definiendo los conceptos básicos y la relación entre ellos, que han constituido las directrices del proceso de investigación.

Dentro de la primera sección, *el capítulo primero* presenta las aportaciones del enfoque sociocultural al análisis de la relación entre cultura, contexto y cognición y las influencias sobre el aprendizaje; destacamos la aproximación a los constructos básicos sobre los que se articula el estudio: mediación, instrumentos mediadores e internalización. Las aportaciones de Bajtín sobre la naturaleza del lenguaje y su

aproximación dialógica al estudio de textos culturales se abordan también en el marco de este capítulo por su proyección para la teoría sociocultural aplicada al estudio de la mediación en contextos educativos.

En *el capítulo segundo*, se analiza la influencia de la televisión en la constitución de la cultura y, la trascendencia para los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de instituciones como la escuela y la familia. Asimismo, presentamos el foco de atención privilegiado por diversos enfoques teóricos respecto al estudio de los medios, centrandó nuestra línea de investigación en la teoría sociocultural aplicada al estudio de los medios de comunicación aplicados a la educación. Las características actuales de este medio, los modelos de televisión existentes así como la naturaleza de los productos culturales que fabrica y distribuye son analizados desde una perspectiva sociocultural. Además, se abordan los principales componentes de la relación televisión-cultura-individuo que caracterizan los procesos de culturización vinculados a la escolarización formal. Finalmente, se exponen algunas consideraciones de índole educativa acerca de la naturaleza de los materiales de enseñanza, las formas de relación con éstos que son privilegiadas en los contextos educativos y la naturaleza de las acciones emprendidas por los profesores y demás agentes educativos en relación con la televisión.

El *capítulo tercero* presenta la concepción de la Educación de Personas Adultas que sustenta la investigación, así como un análisis de las prácticas educativas que caracterizan los centros de educación de adultos desde su origen. Tanto a partir de la propuesta teórica del diseño curricular de Educación de Adultos como de su aplicación práctica se muestra la forma y grado en que se han integrado los medios de comunicación en la vida escolar de estos centros. Por último, presentamos el centro en el que se llevó a cabo la investigación y los grupos de alumnos que fueron seleccionados para el trabajo de campo. También se presenta una reflexión, a tenor de la publicación del Decreto 156/1997 que regula la oferta formativa de la Educación de Adultos, sobre la nueva orientación

que desde este marco organizativo y legal se le ha conferido. La ruptura entre escolarización y ontogénesis en las personas adultas que acuden a los Centros de Educación de Adultos facilitan el análisis de cómo se ven alterados los modos de pensamiento por la introducción de nuevas “tecnologías de la mente”, haciendo más precisa la evidencia empírica del peso que tiene el dominio sociocultural en los cambios cualitativos que se producen en el desarrollo ontogenético, así como en el propio dominio sociocultural, a través de la creación y revisión constante de los instrumentos culturales.

El *capítulo cuarto* presenta los principales conceptos que sustentan el modelo de análisis del discurso aplicado en la investigación. Las consideraciones teóricas del enfoque dialógico acerca de la naturaleza del lenguaje así como las dimensiones caracterizadoras del mismo definen el modelo teórico adoptado. En este sentido, la caracterización de los conceptos de *enunciado* y *género discursivo* resultan de vital importancia para el estudio empírico. Las derivaciones metodológicas de este modelo teórico, con especial atención a los rasgos y tipos de unidades de análisis significativas para la investigación sociocultural basada en el análisis del discurso se desarrollan en segundo término en el marco de este capítulo.

La *segunda parte del informe* presenta el estudio empírico realizado. En esta sección, el *capítulo quinto* presenta las metas y objetivos de la investigación. La información se ha estructurado en dos bloques; por un lado, se plantean tres áreas con las que se vinculan las aportaciones científicas del estudio: A) exploración de la teoría sociocultural aplicada al estudio de la televisión; B) Aproximación dialógica al análisis del discurso educativo; C) Idoneidad del método de grupo de discusión para el estudio de la mediación. De forma más específica, el abordaje de estas metas se plantea a través de objetivos científicos, que se estructuran en cuatro vertientes: a) Rasgos identificativos del discurso escolar sobre televisión; b) Estructura del discurso: análisis tipológico de enunciados; c) La ventrilocución en los discursos educativos y d) patrones de interacción

característicos del debate escolar: relación entre la acción mediada y el contexto sociocultural.

En el *capítulo sexto*, abordamos las consideraciones metodológicas que fundamentan la investigación. En primer lugar, exponemos los presupuestos fundamentales de la modalidad de investigación cualitativa en la que se encuadra la investigación, el interaccionismo simbólico. En un segundo término, presentamos el método del grupo de discusión, las características fundamentales y utilidad para la investigación educativa; en última instancia, se incluyen las directrices básicas en que se concreta el método del grupo de discusión en la aplicación realizada en esta investigación.

La conceptualización y características del modelo de análisis adoptado para la explotación y aprovechamiento minucioso de los datos, así como la elección de los procedimientos analíticos arbitrados para alcanzar un conocimiento preciso en relación con los objetivos de la investigación son expuestos en el *capítulo séptimo*. Se explica el proceso de codificación seguido así como también se define y precisa el sistema de categorías empleado para la reducción de la información textual. Asimismo, se describe los objetivos y modos de aplicación de los procedimientos y técnicas de análisis, de forma que se constituye en un proceso analítico que va desde la exploración de unas unidades más básicas hasta el descubrimiento de estructuras más complejas.

La **tercera parte del informe** está orientada a resultados y conclusiones. En el *capítulo octavo* se presentan los principales resultados de la investigación, los cuales se han estructurado siguiendo las áreas de objetivos científicos del estudio; en este sentido, se han cubierto cuatro áreas de interés: a) Caracterización de los discursos de los grupos a partir de las categorías más básicas que los componen; b) Descubrimiento de modalidades de enunciados característicos del discurso escolar sobre televisión; c) Exploración del fenómeno de la ventrilocución en los discursos escolares y d) Identificación de patrones de

interacción característicos del debate escolar sobre televisión, reveladores de la dinámica entre el escenario sociocultural (grupo-clase y Centro de Educación de Adultos) y el individuo (experiencias vitales, contextos sociales significativos, etc.), con especial atención al proceso de interiorización, basado en el dominio y/o apropiación de instrumentos culturales.

En el *capítulo noveno*, se exponen las principales conclusiones y aportaciones del estudio, las cuales se vinculan específicamente a la caracterización de la naturaleza de la acción mediada en contextos educativos. Estas se han desarrollado en dos niveles de generalización. En un nivel más concreto y pegado a los resultados del estudio, las conclusiones específicas se han planteado en función de las áreas de objetivos científicos propuestos en la investigación.

En un nivel de conclusiones más generales, las evidencias empíricas relacionadas con estas cuatro dimensiones son proyectadas hacia tres ámbitos de influencia de las aportaciones científicas del trabajo: A) la aplicación de la teoría sociocultural al estudio de medios; B) la aproximación dialógica al análisis del discurso educativo y C) la idoneidad del método de grupo de discusión para el estudio de la mediación semiótica.

A modo de síntesis, queremos señalar que el trabajo que presentamos dentro de la línea de estudios socioculturales se ha planteado con el objeto de posibilitar una comprensión más profunda acerca de la trascendencia de los medios para los aprendices. A nuestro juicio, el reto de generar aplicaciones de medios y materiales educativos desde planteamientos socioculturales exige no sólo la profundización en el conocimiento sobre estos procesos de mediación que son apoyados específicamente por la escuela, sino también el diseño, aplicación y evaluación de materiales educativos apoyados en las consideraciones de este enfoque. La investigación sociocultural aplicada sobre producción y usos de medios y materiales

## Introducción

de enseñanza-aprendizaje constituye un desafío para los investigadores socioculturales en el que avanzar a medio plazo.

## **Capítulo I**

### **ENFOQUE SOCIOCULTURAL**

#### **1.1. Consideraciones iniciales**

En la actualidad, la teoría sociocultural está teniendo un gran impacto y desarrollo empírico a partir de la realización de trabajos que abordan diversos constructos tales como la zona de desarrollo próximo y la mediación (Wertsch y Hickmann, 1987; Newman, Griffin y Cole, 1991; Calil, 1994; Méndez y Lacasa, 1995; Rodríguez Illera, 1997; Gispert y Onrubia, 1997). Nosotros resaltaremos los conceptos claves que justifican el uso de opciones metodológicas no exploradas en relación con esta teoría. La relevancia de esta teoría en el desarrollo de las ciencias humanas, especialmente en Psicología y Educación, se observa, a pesar de su breve recorrido histórico, en la proliferación de actividades científicas y profesionales de diversa índole que está ocasionando: organización de foros científicos como la I y II Conference for Sociocultural Research, publicaciones periódicas como Culture and Psychology, Mind, Culture and Activity, Cultura y Educación y la realización de numerosas investigaciones; el descubrimiento y aplicación de su contribución conceptual y metodológica en estas iniciativas está ampliando los horizontes de esta corriente teórica, a la que algunos autores han dado en llamar meta-ciencia (Del Río,

Alvarez y Wertsch, 1994). Por otra parte, la influencia paradigmática que sobre la reforma del sistema educativo han tenido diversos constructos desarrollados a partir de esta corriente teórica se refleja en directrices específicas sobre el carácter social y el papel mediador del profesor en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

El origen de la teoría sociocultural se vincula directamente a la obra de Lev Semionovich Vygotski (1896-1934) y sus colaboradores directos Leontiev y Luria. No obstante, las consideraciones conceptuales que actualmente integran esta teoría no proceden exclusivamente de sus aportaciones, sino que diferentes autores como Wertsch (1993), Silvestri y Blanck (1993), Ramírez (1995) o Kozulin (1994) han tratado de integrar nuevos referentes tales como Bajtín en el desarrollo de esta teoría. Mijail Mijailovich Bajtín (1895-1975), filósofo y filólogo ruso, realizó importantes contribuciones a la crítica y teoría literarias que, como sostiene Zavala (1991), han servido de apoyo para replantear el análisis de los textos culturales desde una perspectiva social e ideológica. De este modo, las contribuciones que perfilan este enfoque son diversas y responden, utilizando la terminología de Bajtín, a una polifonía de voces que desarrollan y profundizan sobre temas, a veces, sólo apuntados por Vygotski, como sugiere Wertsch respecto a la escasa atención que éste dedicó a descifrar los vínculos entre escenarios históricos, culturales e institucionales con diversas formas de acción mediada (Wertsch, 1993, 65).

Como ha señalado De Pablos (1996a), el interés de este enfoque para el análisis de medios como la televisión y su influencia educativa se centra en el marco conceptual y metodológico que aporta, para el análisis de la relación entre escenarios socioculturales y el desarrollo individual de los sujetos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los conceptos de: mediación, internalización e instrumentos psicológicos, por un lado, y dialogicidad, lenguajes sociales y géneros discursivos, por otro, pueden servir para analizar situaciones educativas mediadas por un complejo entramado de instrumentos materiales, psicológicos y sociales en contextos específicos.



Para comprender las aportaciones de este enfoque al estudio de fenómenos educativos y específicamente de los procesos de enseñanza-aprendizaje, hemos de señalar los aspectos que caracterizan su teoría del desarrollo cognitivo en contraste con otras elaboraciones teóricas sobre el mismo. Como precursor inmediato del estudio de las diferencias individuales y de la psicología del desarrollo Herbert Spencer introduce los conceptos de filogénesis (evolución histórica de las especies) y ontogénesis (desarrollo individual), posteriormente recogidos por Haeckel en su obra ANTHROPOGENIE (1874) para formular la "teoría de la recapitulación". Esta teoría explica la adaptación de los sujetos al medio a través de las leyes que rigen el desarrollo filogenético. Utilizando como fuente intelectual a W. James entre otros (Kozulin, 1994), Vygotski establece una diferenciación de dominios, añadiendo al filogenético y ontogenético uno nuevo, el sociocultural, que será la base para la explicación del desarrollo mental humano; es decir, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Al introducir un nuevo dominio en su explicación, Vygotski rechaza las teorías de "un único factor o fuerza del desarrollo" como la teoría de la recapitulación, e introduce las bases teóricas para explicar el papel activo del individuo en el desarrollo de la cultura, y por ende, de la especie. Desde este punto de vista, la idea de la "adaptación de los individuos al entorno" es reelaborada como una especie de relación "dialéctica entre individuo y entorno". La mayor parte de los trabajos de Vygotski que se centraron en el estudio del dominio ontogenético, concebido como el resultado de un conjunto integrado de influencias biológicas y socioculturales.

## FUERZAS EXPLICATIVAS DEL DESARROLLO HUMANO

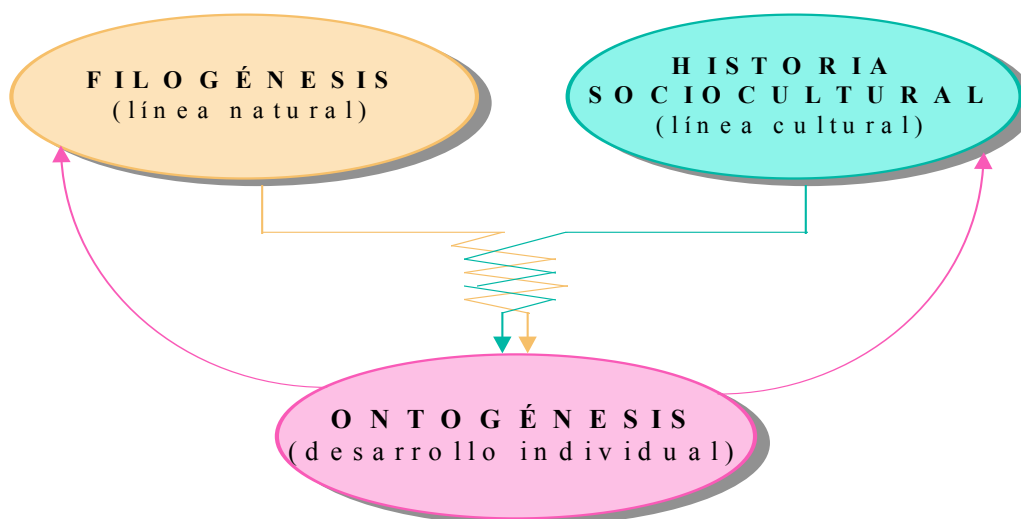


Gráfico I. Fuerzas explicativas del desarrollo humano.

Según Vygotski, el desarrollo no se produce en términos lineales, por el contrario alude a un proceso apoyado en saltos revolucionarios, en los que nuevas fuerzas del desarrollo y nuevos principios explicativos entran en juego transformando su naturaleza; los cambios en el desarrollo mental se producen porque ha cambiado la forma de mediación utilizada por el individuo, siendo en unos casos provocado por la introducción de una nueva forma de mediación y, en otros, por la transición hacia una versión más avanzada de una ya existente. Su explicación del pensamiento humano se apoya, por tanto, en el análisis de las diversas líneas del desarrollo y sus formas de acción en un único proceso: el proceso de formación de ideas, desde su génesis, y la concienciación del individuo.

Aunque no fue explícitamente planteado por Vygotski, otros autores han identificado, vinculado a este enfoque, el dominio microgenético con derivaciones hacia la investigación; este dominio se vincula al proceso de formación de una función psicológica en un contexto espacio-temporal concreto y limitado; la situación experimental de una investigación, planteada como escenario de comunicación entre participantes, se considera en términos dinámicos como un proceso de desarrollo (Santamaría, 1994).

## 1.2. LA TEORÍA SOCIOCULTURAL SEGÚN VYGOTSKI

En la explicación y desarrollo de los constructos básicos propuestos por esta teoría partimos del concepto de cultura entendida como la relación dialéctica entre individuo y entorno. De este modo, De Pablos (1996a) apunta que la cultura se comunica, se representa y forma parte del patrimonio de los grupos humanos, a través de los logros tecnológicos como la televisión, la radio, la informática o la prensa escrita, los cuales suponen un importante caudal de culturización sobre los grupos sociales. En este sentido, Cole (1995, 32) coincide en que la cultura es el medio constituido de instrumentos –en su doble dimensión material y simbólica–, cuya función básica es "coordinar a los seres humanos con el contexto y viceversa". Desde esta óptica, el desarrollo humano se perfila como un proceso permanente de culturización en el que el sujeto se apropia progresivamente de un conjunto de instrumentos que le permiten regular el mundo exterior y su propio pensamiento.

Estas contribuciones en torno al concepto de cultura remiten a los instrumentos como portadores de patrones socioculturales y representantes del bagaje cultural de la humanidad, puesto que han sido creados y usados en situaciones sociales y culturales donde han adquirido su significado. Según Wertsch (1988) estos instrumentos posibilitan la transmisión de la cultura pero, además proporcionan el mecanismo para el cambio sociocultural. Vygotski propuso como ejemplos de herramientas psicológicas el lenguaje, la escritura, obras de arte, mapas, esquemas, diagramas o el dibujo técnico entre otros (Vygotski, 1981, 137). La extraordinaria proliferación y generalización de nuevos instrumentos que caracterizan nuestra sociedad actual crea nuevos sistemas psicológicos que requieren de la enseñanza sistemática; como Ramírez (1995) sugiere, el desarrollo de estos instrumentos semióticos y su descontextualización dependen cada vez más de interacciones producidas en el marco de instituciones creadas con esta finalidad, como puede ser el caso de la escuela. El establecimiento de prácticas institucionalizadas aparece "con la crisis de la forma tradicional de vida (...) y el declive de la experiencia personal en

favor de la experiencia mediada" (Kozulin, 1994, 162); de tal manera, que actualmente observamos la relevancia que adquieren en nuestra sociedad los medios de comunicación, los cuales se constituyen en mediadores de nuestra relación con el mundo así como en reguladores de nuestro pensamiento, proponiendo no sólo pautas de conducta y modelos de relación sino también esquemas conceptuales e interpretativos de la realidad. La alfabetización constituye una práctica de estas instituciones cuya finalidad es ayudar a la adquisición, uso y dominio de instrumentos culturales por parte del sujeto y su paulatina descontextualización, lo que da lugar a la toma de conciencia por parte de éste de la existencia de estos instrumentos y le posibilita no sólo su uso funcional sino también creativo. Según Cubero (1994), la aparición de este foco de atención está suscitando un creciente interés por estudiar la influencia de los aspectos sociales en el desarrollo psicológico individual, no sólo en su vertiente microsial (interacciones cara-cara) sino también macrosial (influencia institucional).

Según lo expresado, la conciencia se concibe como una construcción de signos, los cuales funcionan como mediadores en la relación del hombre con la realidad. La conciencia humana, por tanto, existe como proceso, ya que determinados conceptos e ideas, que no forman parte en un momento dado de ésta, pueden ingresar en su órbita en otra situación (Silvestri y Blanck, 1994, 31). Esta concepción dinámica deriva de las aportaciones de la teoría marxista sobre la influencia de la vida social en el desarrollo del individuo. Vygotski formuló una teoría explicativa del pensamiento humano a partir de los conceptos propuestos por Marx y Engels acerca de la interanimación entre el mundo social, objetivo y tangible, y el pensamiento humano, subjetivo e intangible. La teoría de Vygotski propone una serie de conceptos interconectados tales como la noción de procesos mentales superiores, acción mediada e instrumentos psicológicos para explicar el desarrollo específicamente humano. Las ideas claves, que constituyen su estructura teórica son:

- 1) La creencia en el método genético (evolutivo); 2) la tesis de que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en procesos

sociales; 3) la tesis de que los procesos mentales pueden entenderse solamente mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan de mediadores.

(Wertsch, 1988, 32 y 33)

Los conceptos fundamentales propuestos por Vygotski así como los principios que conforman su explicación del desarrollo mental humano constituyen el objeto de nuestra exposición posterior.

### **1.2.1. Los procesos mentales superiores**

Como ya hemos señalado, Vygotski estableció una clara diferenciación entre dos líneas del desarrollo mental humano: una línea natural y otra cultural, cada una con su correspondiente conjunto de leyes explicativas. La dificultad del estudio empírico del desarrollo infantil, a su juicio, residía en que ambas líneas aparecen unidas, estrechamente entrelazadas, en la ontogénesis, constituyendo un único proceso; Vygotski identificó funciones mentales elementales (naturales) y superiores (culturales) para explicar el desarrollo mental humano y distinguirlo del desarrollo de animales superiores. Las funciones mentales superiores como el pensamiento verbal, la memoria lógica y la atención selectiva difieren cualitativamente de los procesos naturales de memoria, atención e inteligencia; es decir, no son producto de una maduración natural ni constituyen una continuación directa de su correspondiente función elemental. La transformación de una función elemental en otra superior constituye un proceso, en el que intervienen instrumentos mediadores de diversa índole; este paso de un plano a otro del desarrollo abarca dos grupos de fenómenos, que explican dos vías del desarrollo de las formas superiores de conducta:

“En primer lugar, están los procesos de dominio de los instrumentos externos del desarrollo cultural y el pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; en segundo lugar, los procesos de desarrollo de las funciones psicológicas superiores

específicas, aún no definidas ni identificadas de forma precisa y que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc.”

(Vygotski, 1995, 29)

Wertsch (1988) señala que los principales criterios utilizados por Vygotski para distinguir las funciones psicológicas elementales y superiores son: a) el paso del control del entorno al individuo, es decir, la emergencia de la regulación voluntaria; b) el surgimiento de la realización consciente de los procesos psicológicos; c) los orígenes sociales y la naturaleza social de las funciones psicológicas superiores y d) el uso de signos como mediadores de las funciones psicológicas superiores.

La formación de una función mental superior requiere de un proceso de internalización por parte de los individuos de prácticas sociales e instrumentos propuestos por éstas. Esta noción no fue inventada por Vygotski; se puede reconocer en Bühler, Freud y Piaget (Kozulin, 1994, 117). La reelaboración de este concepto por parte de Vygotski es original porque otorga un carácter social a las funciones “externas”, el cual permanece inherente a éstas cuando se internalizan. Vygotski postula que “toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica” (1995, 150). Esta premisa implica que la acción crea el pensamiento humano; el proceso mental superior es función de una actividad socialmente significativa.

El estudio de una función psicológica superior en el plano intrapsicológico condujo a Vygostki a plantear un análisis genético de sus precursores interpsicológicos; las influencias sociales sobre el funcionamiento psicológico individual se puede estudiar en dos planos; por un lado, en el plano microsocia, se analizan las interacciones cara a cara como promotoras del desarrollo; vinculado a este plano, Vygotski propuso el concepto de zona de desarrollo próximo; además con

el objeto de observar cómo estas interacciones se reflejan en el nivel individual enfatizó la noción de internalización. Por otro, el plano macrosocial focaliza la atención sobre el marco de las instituciones en las que los individuos se desarrollan y actúan. No obstante, la tesis de la génesis social de los procesos psicológicos superiores liga de modo indisoluble ambos planos.

El paso del plano interpsicológico al intrapsicológico se produce mediante actividades de descontextualización de instrumentos psicológicos; esta transición de una forma elemental de conducta a una superior se produce por el uso de signos mediadores en interacciones sociales. Esto tiene implicaciones para la investigación sobre nuevas tecnologías y medios de comunicación que se están incorporando rápidamente como instrumentos mediadores en prácticas sociales; el estudio del papel de estos nuevos instrumentos en la enseñanza sugieren nuevos horizontes en el conocimiento de la práctica educativa. Además, la realización consciente y voluntaria por parte de un sujeto de una acción mediada supone la constatación de que se ha producido la transición a una función psicológica superior y ha sido automatizada; de esta modo, se nos presenta en su forma acabada, fosilizada. En un apartado siguiente, se describe este proceso de forma más detallada.

Los trabajos realizados por Vygotski y colaboradores (Vygotski, 1993; Luria, 1980) sobre el análisis genético de actividades de descontextualización de los instrumentos mediadores (fundamentalmente el lenguaje) se centraron sobre el papel de determinados procesos sociales básicos tales como las interacciones entre diadas y las relaciones en el marco de pequeños grupos, obviando los procesos generados en contextos institucionales con grupos más amplios. El método del grupo de discusión puede ser útil a este propósito, constituyéndose en una vía para el análisis de los discursos que se producen en grupos como el grupo-clase así como para el estudio de los procesos de mediación escolares.

#### **1.2.1.1. La zona de desarrollo próximo**

Este es uno de los conceptos más influyentes de la teoría vygotskiana acerca de las relaciones entre el funcionamiento interpsicológico e intrapsicológico, lo que se ha materializado en un gran número de investigaciones en los últimos años. El estudio del papel de la interacción social en el desarrollo mental humano condujo a Vygotski a proponer el constructo de zona de desarrollo próximo. La consideración original de que la función mental superior cuando es internalizada por el sujeto conserva su naturaleza social otorga un papel privilegiado a los procesos de interacción social en la obra de Vygotski; al formular este concepto, Vygotski estableció dos niveles de desarrollo en el individuo: el real o actual y el potencial, para estudiar el aprendizaje infantil, al nivel de desarrollo mental.

“La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.”

(Vygotski, 1979, 133).

Según Rogoff (1993), este concepto es útil para estudiar el proceso instruccional en escenarios como el escolar pero no en otros contextos y propone la idea de “participación guiada” para dar cabida a aspectos cruciales como el papel activo del niño en las actividades referidas a situaciones instruccionales de otra naturaleza.

Por otra parte, Wertsch (1984) propone dos conceptos como “definición de la situación” e “intersubjetividad” para enfatizar el carácter semióticamente mediado de la interacción en dicha zona; el concepto de definición de la situación se refiere al modo en el que un contexto es representado (definido) por aquellos que actúan en él. La intersubjetividad hace referencia al grado en que comparte la misma definición de



la situación; toda interacción implica de alguna manera una acción conjunta, un cierto nivel de intersubjetividad y un proceso de negociación en busca de ésta.

No obstante, independientemente de cómo sea operativizado, la zona de desarrollo próximo proporciona la vía para la contrastación empírica acerca de que la acción genera el pensamiento y no al revés. Como señala De Pablos (1996a), constituye un constructo útil desde el punto de vista educativo, ya que vincula el proceso de aprendizaje y desarrollo, permitiendo detectar no sólo los ciclos y procesos ya completados, sino trazar el futuro inmediato del niño.

La zona de desarrollo próximo refleja en sí misma la visión genética del desarrollo que caracteriza la teoría sociocultural así como el importante papel otorgado a la interacción social como generadora de la conciencia humana. Numerosos trabajos están analizando las posibilidades de este constructo en una vertiente empírica con proyección educativa (Galbraith, Tasell y Wells, 1997; Lacasa, Cosano y Reina, 1997; Rodríguez Illera, 1997).

Las dimensiones que implica este concepto y fundamentalmente la visión genética del desarrollo y el aprendizaje han influido en la aproximación empírica a la mediación educativa apoyada por la televisión en el contexto escolar que hemos realizado. Los procesos de funcionamiento interpsicológico en contextos institucionales por su contribución al crecimiento intrapsicológico, así como el estudio de las formas de acción y los medios empleados por los sujetos en un contexto escolar constituyen el eje del trabajo.

### **1.2.2. La noción de internalización**

Se define como el proceso por el cual cualquier función mental superior se transforma de una forma de actividad social a una individualizada. Este proceso resulta especialmente complejo por su mutación constante; no es estable, sino cambiante. Los procesos en juego cambian su forma de actuación.

"Llamamos *internalización* a la reconstrucción interna de una operación externa" (Vygotski, 1979, 92). El propio Vygotski aportó explicaciones sobre el proceso de internalización apoyándose en el ejemplo de la formación del gesto de señalar. Kozulin (1994, 114-115) evoca este ejemplo para explicar este mismo proceso. De forma resumida la reconstrucción del desarrollo de un gesto de indicación en un niño sigue las siguientes pautas o directrices; en primer lugar, el niño realiza el movimiento de coger como impulso natural "gesto en sí", la intervención de la madre convierte este gesto en sí en "gesto para otro", ya que la madre interpreta el movimiento como gesto indicativo; de este modo, lo que comenzó siendo un simple acto de coger se convierte, gracias a la mediación de la madre, en un acto socialmente significativo y comunicativo. Este gesto se convierte en "gesto para sí mismo" cuando el niño es consciente del movimiento de la mano como gesto indicativo y lo realiza de forma deliberada a la madre; "el signo de señalar" adquiere su significado indicativo a nivel intrapsicológico para el niño, perdiendo su inconsciente tendencia natural de intentar alcanzar algo.

El anterior ejemplo es ilustrativo de que el desarrollo psicológico superior consiste en la formación de ideas en el curso de actividades socialmente significativas; la función mental superior constituye una objetivación de la acción, se crea mediante la actividad.

El análisis del ejemplo del acto de señalar conduce a plantear diferentes momentos en el proceso de internalización que implican una serie de transformaciones:

- a) Operación que representa una actividad externa de origen natural.

- b) Proceso interpersonal que confiere un significado social (mediado por el contexto) a la actividad externa transformándola.
- c) Proceso intrapersonal como resultado de una prolongada serie de procesos evolutivos en el desarrollo de la conducta externa adquiriendo en sus últimos estadios una forma individualizada, que conlleva en su interior los aspectos simbólicos esenciales de su estructura (social) previa.

Según Forman, Minick y Stone (1993, 63), el proceso de internalización se caracteriza por tres aspectos: en primer término, implica la construcción más que la copia de la función en cuestión; en segundo lugar, está relacionado con el dominio del sistema cultural apropiado de representación simbólica por parte del sujeto; y, por último, tiene lugar a través de la interacción social.

Como señala Santamaría (1997), este concepto ha venido generando gran atención en los últimos años debido al creciente número de trabajos que estudian la interacción social inspirados en los desarrollos vygotskianos. Diversos autores (Rogoff, 1993; Wertsch, 1993; Valsiner, 1988a; 1988b) proponen superar la concepción dualista interno-externo para distinguir lo interpsicológico y lo intrapsicológico a partir del binomio dominio-apropiación de instrumentos mediadores, vinculando la formación de una función mental superior principalmente a los procesos de mediación simbólica. Estas transformaciones en la concepción del proceso de internalización se han originado a partir de la intersección de los escritos de Vygotski y de Bajtín. Algunos investigadores están explorando y profundizando en las aportaciones realizadas por Bajtín en el campo de la crítica literaria y el análisis del lenguaje con el fin de desarrollar y ampliar la teoría para su proyección a distintos campos (Wertsch, 1997; Ramírez, 1995; De Pablos, 1996a). Las propuestas conceptuales derivadas de la comprensión de las contribuciones de Bajtín constituyen el objeto de nuestro discurso en un apartado posterior.

#### **1.2.2.1. La mediación**

Desde un plano conceptual, Vygotski inició el camino para la observación del dominio sociocultural en el desarrollo ontogenético de un individuo, a través del concepto de mediación. "La fuente de la mediación reside ya sea en una herramienta material, en un sistema de símbolos o en la conducta de otro ser humano" (Kozulin, 1994, 115), identificando tres tipos de mediación que están interconectados, que no se producen de forma aislada o única. En este sentido, la mediación producida por la conducta de un ser humano puede propiciar, a su vez, una actividad mediadora simbólica. Vygotski distingue entre herramientas materiales y simbólicas del siguiente modo:

“Por medio de la herramienta, el hombre influye sobre el objeto de su actividad, la herramienta está dirigida hacia fuera: debe provocar unos u otros cambios en el objeto. Es el medio de la actividad exterior del hombre, orientado a modificar la naturaleza. El signo (...) es el medio de que se vale el hombre para influir psicológicamente, bien en su propia conducta, bien en la de los demás, es un medio para su actividad interior, dirigida a dominar el propio ser humano; el signo está orientado hacia dentro”.

(Vygotski, 1995, 94)

Las herramientas materiales tienen una función y están diseñadas técnicamente adaptadas a la misma; el signo, aunque también es un objeto material, no tiene nada en su configuración física que lo constriña a una función. Aunque Vygotski centró sus trabajos sobre la mediación semiótica del lenguaje, reconoció que las líneas de mediación apuntadas no agotan las posibilidades de actividad de la conciencia humana.

Para Vygotski el desarrollo no es un despliegue de ideas preexistentes, sino la formación de esas ideas en el curso de actividades socialmente significativas. El uso sistemático de instrumentos mediadores, por parte de los sujetos, para relacionarse

con la realidad conduce a una ruptura con la inmediatez en esta relación, lo que supone pasar de una relación natural, instintiva, a una instrumental, artificial y deliberada, y, por ello, consciente. De este modo, se reconoce el papel activo del sujeto, no sólo para su propio desarrollo individual, sino también para la evolución y cambio cultural, el cual es analizado a través del concepto de "acción mediada". Según Wertsch (1994), la acción mediada implica un tipo de dialéctica entre los instrumentos mediadores proporcionados por el escenario sociocultural y el uso contextualizado y único de esos instrumentos en acciones concretas y particulares de los individuos (agentes). Cualquier forma de mediación se desarrolla y explica por el papel activo que desempeñan los seres humanos en el uso y transformación de los instrumentos culturales y sus significados. De este modo, los procesos de mediación (re-construcción de significados) requieren de agencialidad, definida como la capacidad que tiene un sujeto para realizar una acción. La realización de esta acción depende del dominio de los instrumentos y del conocimiento adecuado de la situación por parte de los individuos (Ramírez, 1995). Esta noción de acción mediada es analizada de forma más pormenorizada en el capítulo IV por su proyección para el análisis sociocultural del discurso educativo.

La mediación tiene especial relevancia para la investigación sobre los medios en la enseñanza, ya que postula un sistema de relaciones entre la dimensión social y psicológica de los individuos, en las cuales intervienen o actúan como mediadores diferentes instrumentos; cualquier actividad que genera procesos mentales superiores es una actividad mediada socialmente significativa. El análisis del papel mediador que desempeñan los medios de enseñanza en actividades educativas en un plano social y psicológico constituyen el objeto de estudio de la línea de investigación en la que se inserta este trabajo.

#### 1.2.2.1.1. *Instrumentos mediadores*

Desde el punto de vista sociocultural, el poder de la mediación para generar procesos psíquicos reside en su naturaleza simbólica; el estudio del papel de los instrumentos mediadores en diferentes actividades sociales resulta de interés en educación por su potencial para generar procesos psíquicos; descubrir los significados que un determinado instrumento tiene para los alumnos, los contextos en que surgieron y cómo llegaron a ellos son algunos de los retos educativos. La importancia otorgada a los instrumentos no reside en su consideración como soporte material, meramente técnico, de la cultura, sino porque son en sí mismos portadores de patrones culturales. Los instrumentos son creados y usados en situaciones sociales; en estas situaciones es donde van desarrollando su potencial simbólico.

Vygotski señaló ocho funciones del lenguaje, presentadas como pares de opuesto (Wertsch, 1988; Ramírez, 1992; De Pablos, 1996a):

- Función de señalización vs función de significación.
- Función social vs función individual
- Función comunicativa vs función intelectual
- Función indicativa vs función simbólica

Las dos primeras funciones remiten a la distinción entre el primer y segundo sistema de señales propuesto por Paulov; la señalización presente en las primeras formas de comunicación y durante los primeros estadios de la ontogénesis no puede considerarse una función semiótica en sentido estricto (De Pablos, 1996a); el uso de sistemas de señales es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Por el contrario, Vygotski vinculó la significación a la creación y uso de signos por parte de los seres humanos, lo que otorga un papel activo en la regulación de su conducta a través de sus producciones culturales, en lugar de acomodarse únicamente a estímulos del entorno; Vygotski señaló que ésta era la diferencia fundamental entre animales y humanos.

La aparente separación entre instrumentos de mediación para funciones sociales y para funciones individuales es reinterpretada desde el planteamiento genético vygotskiano, que considera el signo originariamente como un instrumento usado para fines sociales, para influir sobre los demás y sólo más tarde se convierte en instrumento para influir sobre uno mismo. Aun cuando su función se hace individual, el instrumento conserva su forma social, es su orientación lo que cambia.

Asimismo, la función comunicativa e intelectual ilustran la naturaleza de los procesos semióticos en los planos inter e intrapsicológico, que están estrechamente vinculadas en la interpretación genética. Mientras la función comunicativa sitúa al hablante en un plano de funcionamiento interpsicológico, la función intelectual sitúa al signo y a su usuario en un plano de funcionamiento intrapsicológico (De Pablos, 1996a).

Según Wertsch (1988) los tres primeros pares de funciones constituyen el marco para el análisis semiótico de Vygotski, pero no especifican las propiedades concretas que dan a los signos su poder de mediación. La explicación de la transición de un plano de funcionamiento interpsicológico a intrapsicológico alude a la progresiva descontextualización de signos, lo que posibilita su transformación en instrumento para pensar.

La diferenciación entre función indicativa y simbólica se sustenta sobre el principio de descontextualización del signo. Ambas funciones implican dos procesos necesarios para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores: contextualización y descontextualización. Por un lado, la estructura e interpretación del signo depende de sus relaciones con el contexto en que éstos aparecen; en este sentido, el signo es inicialmente un indicador, que sirve para dirigir la atención hacia un objeto. No obstante, las formas superiores son posibles porque el pensamiento humano refleja la realidad de un modo generalizado.

El análisis genético debe desvelar la transición de un nivel en el que la única función usada es la indicativa a un nivel en el que también aparece la simbólica. De este modo, De Pablos (1996a) diferencia entre instrumentos actuales que ayudan al sujeto desde una vertiente individual, como pueden ser la agenda, el reloj o la calculadora de bolsillo, e instrumentos que propician la comunicación del sujeto preferentemente con el mundo exterior como es el caso de los medios de comunicación social, señalando que es clave comprender que la vertiente individual y social de los instrumentos están íntimamente relacionadas. Unos y otros aportan complejos sistemas de códigos, muy determinados por las instituciones a las que están vinculados, cuyo origen es la interacción social.

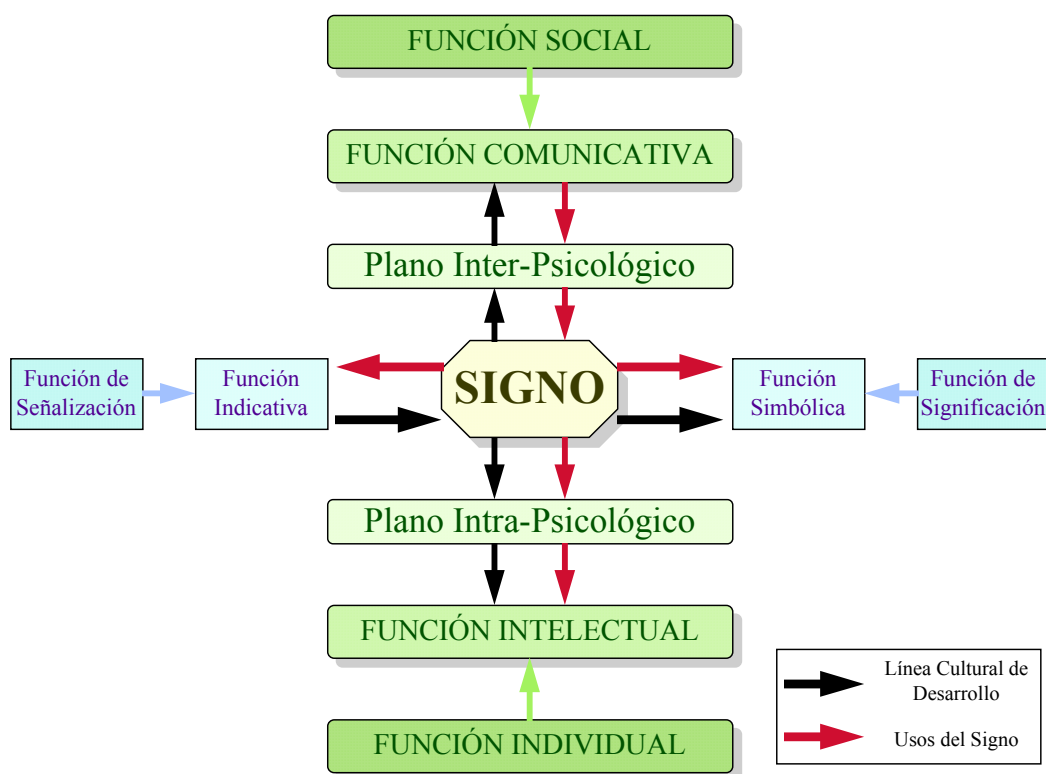


Gráfico II. Funciones del Signo (Ramírez, 1992, en De Pablos, 1996, 141)

Las funciones otorgadas al lenguaje, como instrumento mediador, permiten caracterizar a otros instrumentos mediadores en nuestra cultura. En nuestra sociedad, la existencia de otros instrumentos que son utilizados cotidianamente por los niños en diversos contextos sociales (familia, grupo de amigos, ...) conduce a considerarlos de vital importancia en el aprendizaje infantil y en la construcción de la cultura. La



realización de estos procesos al margen de las instituciones educativas aumenta la distancia entre la mediación simbólica que envuelve a las nuevas generaciones en sus contextos culturales próximos y los procesos realizados en contextos institucionales como la escuela basados en sistemas de símbolos, que hoy pueden considerarse, en su relación dinámica con otros, de orden primario.

#### **1.2.2.2. El concepto de actividad**

Como hemos señalado, los procesos de mediación tienen lugar en el marco de actividades socialmente significativas; es decir, los procesos mentales superiores, aquellos que forman la esencia del desarrollo mental específicamente humano, se forman mediante la actividad. Este concepto ocupa un lugar importante en la organización teórica de Vygotski, ya que la función mental superior se concibe como una objetivación de la acción; por otro lado, ofrece la vía para vincular las consideraciones teóricas con opciones metodológicas en la realización de investigaciones socioculturales; la observación empírica de la mediación –en su vertiente dinámica- se ha de realizar en el marco de estas actividades.

A partir de un análisis de las circunstancias que rodearon la elaboración de las tesis principales de Vygotski, diversos autores (Kozulin, 1994; De Pablos, 1996a) presentan el desarrollo y evolución del concepto de actividad, identificando dos etapas en su conceptualización e, incluso, abordaje empírico. De una parte, la actividad se concibe como una abstracción o racionalización de la dialéctica dinámica entre los factores culturales e individuales; es el principio explicativo que permite vincular las acciones individuales con los sistemas sociales. Esta primera aproximación realizada por Vygotski y sus colaboradores condujo a focalizar los trabajos en actividades mediadoras de naturaleza semiótica y análisis genéticos de la significación.

Por otra parte, Leontiev (1981) formuló una teoría de la actividad, basada en los presupuestos teóricos de Vygotski, que evolucionó hacia posturas más

pragmáticas. En 1931-1932 un grupo de estudiantes de Vygotski, entre ellos, Alexei Leontiev, Lidia Bozhovich y Alexander Zaporozhets fundaron un centro de investigación sobre psicología del desarrollo en la ciudad ucraniana de Jarkov, al que se unieron posteriormente Peter Galperin y Peter Zinchenco. Sus trabajos abordaban fundamentalmente la actividad mediadora de carácter práctico e instrumental, centrándose en las realizaciones o ejecuciones individuales y obviando los aspectos culturales que dotaban de significado sociocultural a las acciones desde las posiciones teóricas de partida. Mientras Vygotski (y Leontiev en sus primeros trabajos) se habían centrado en el papel mediador de los símbolos y signos, el grupo de Jarkov concentró toda su atención en las actividades. Al considerar que todas las actividades humanas pertenecen al ámbito de la existencia social, se analizan los motivos desde la teoría marxista de la producción y la apropiación; los motivos de la actividad humana presuponen una compleja estructura de división del trabajo en la sociedad. La esencia de la actividad son los motivos (que reflejan relaciones sociales) y se descompone en acciones, cuyo objeto es la consecución de metas; la esencia de las acciones de los individuos son las metas. A nivel individual, el desarrollo de la actividad como objeto de estudio se explica a través de los conceptos de acción y operación, siendo imprescindible diferenciarlos con precisión. “La acción (...) está correlacionada con la finalidad; la operación, con las condiciones” (Leontiev, 1989, 274). De este modo, las acciones están orientadas a la consecución de objetivos identificados como necesarios por los sujetos para el desarrollo de la actividad; no obstante, estas acciones son estructuradas y organizadas en operaciones, las cuales reflejan la elección de medios por parte del sujeto para realizar las acciones en función de las condiciones externas en que se han de llevar a cabo. Al rechazar la mediación semiótica e insistir en el papel dominante de las acciones prácticas, Leontiev identificó la esencia social del hombre con la adquisición de acciones y operaciones concretas; faltaba en el modelo el vínculo entre la acción individual y el contexto social más amplio en que dicha acción toma su significado.

A partir de las consideraciones realizadas por Vygotski y sus seguidores en una primera etapa y por el grupo de Jarkov posteriormente, se observa que la

actividad puede cumplir múltiples funciones: como principio explicativo, como objeto de estudio, como instrumento mediador; Cubero (1994) analiza las funciones y características de la actividad vinculada a distintas etapas y planteamientos teóricos y hace un llamamiento a la necesidad de buscar o un nuevo principio explicativo o una unidad de análisis en función del posicionamiento que adopten los investigadores. Para superar la disyuntiva en torno al concepto de actividad generada a partir de las contribuciones del grupo de Jarkov, esta autora destaca las aportaciones de Wertsch (1988), quien la reconceptualiza como contexto o escenario de actividad institucionalmente definido, lo que vuelve a restablecer el vínculo con el contexto cultural más amplio inicialmente propuesto desde líneas vygotskianas. “La noción de actividad se centra en contextos socioculturalmente definidos en los que tiene lugar el funcionamiento humano (...) es una interpretación o creación sociocultural impuesta por los participantes en el contexto” (Wertsch, 1988, 211); la actividad o escenario de actividad existe cuando una serie de suposiciones implícitas de los participantes convergen para que exista; son estas suposiciones las que guían y determinan la elección de objetivos y medios; estas son las responsables de la selección de las acciones desplegadas y las operaciones puestas en juego. Según Leontiev (1981; 1983), el motivo como la objetivación de la necesidad es el que incita al sujeto a actuar; por tanto la suposición de lo que es necesario en un determinado contexto es el responsable de la determinación de lo que es importante o no en un escenario de actividad concreto. Los motivos y, por tanto, las suposiciones pueden considerarse individuales en la medida que son vividas, sentidas o percibidas por el sujeto, pero éstas reflejan siempre una necesidad social (Lomov, 1982 tomado de Cubero 1994).

En esta última línea apuntada, situamos la aproximación empírica al estudio de la mediación educativa producida por la televisión que hemos realizado; la actividad educativa tiene unas características específicas, que las distingue de otras por el contexto y finalidad. En este sentido, Coll y Onrubia (1997) distingue, al menos, tres dimensiones distintas que son cruciales en la delimitación y definición de las formas en que se organiza y concreta la actividad conjunta en el aula: la relativa a

la estructura de participación social que rige las obligaciones y los derechos comunicativos de los participantes; la relativa a la estructura de la tarea académica en torno a la cual se articula la actividad conjunta; y la relativa a la finalidad o intencionalidad instruccional que preside dicha actividad. El análisis semiótico del discurso posibilita la identificación de los mecanismos a través de los cuales los participantes buscan y establecen definiciones compartidas de la situación y las hacen evolucionar en la dirección de los significados culturales que marcan los contenidos de la educación escolar; o aún, en otros términos, para conseguir niveles cada vez más elevados de intersubjetividad entre los participantes con relación a esos significados culturales.

### **1.2.3. El método genético**

A lo largo de su obra *HISTORIA DEL DESARROLLO DE LAS FUNCIONES PSÍQUICAS SUPERIORES*, Vygotski hace continuas referencias a la estrecha vinculación entre objeto y método. La modificación del punto de vista utilizado habitualmente para analizar el desarrollo psíquico así como su interés por priorizar la relevancia y significación teórica del objeto por encima de la pureza metodológica, le condujeron a desarrollar un método con derivaciones empíricas hacia la investigación. En este sentido, hemos de entender el método genético como una forma de razonamiento aplicada al análisis de los fenómenos más que como un método de investigación empírico.

La clave del método de Vygotski procede de la aproximación materialista dialéctica al análisis de la historia humana, la cual "al mismo tiempo que admite la influencia de la naturaleza sobre el hombre, postula la capacidad de éste para modificar la naturaleza y crear, mediante los cambios que provoca en ella, nuevas condiciones naturales para su existencia" (Vygotski, 1979, 98). Del mismo modo que el hombre se relaciona con la naturaleza, se relaciona consigo mismo, construyendo como dialéctica subjetiva el pensamiento humano. Esta aproximación al desarrollo mental humano requiere un enfoque analítico dinámico. El estudio de las funciones

psicológicas superiores sólo puede realizarse mediante el análisis de los procesos. Vygotski plantea las claves del método genético en los siguientes términos:

"Podemos resumir, por lo tanto, lo ya dicho sobre las tareas del análisis psicológico y enumerar en un enunciado los tres momentos decisivos que subyacen en este análisis: análisis del proceso y no del objeto, que ponga de manifiesto el nexo dinámico-causal efectivo y su relación en lugar de indicios externos que disgregan el proceso; por consiguiente, de un análisis explicativo y no descriptivo; y finalmente, el análisis genético que vuelva a su punto de partida y restablezca todos los procesos del desarrollo de una forma que en su estado actual es un fósil psicológico"

(Vygotski, 1995, 105 y 106)

En primer lugar, destaca como principio rector en el estudio de los fenómenos, la focalización sobre el proceso dinámico del desarrollo histórico y de la naturaleza cambiante del objeto como reflejo de éste. La clave del análisis está en las formas en que pueden ser estudiadas y, por tanto, reconstruidas en un despliegue dinámico los diferentes momentos que constituyen la historia de los procesos de cambio señalados. En esta línea, Vygotski propone presentar toda forma superior de conducta como un proceso, no como un objeto y estudiarlo en movimiento.

Por otra parte, la misión del análisis se focaliza en la explicación de los fenómenos; en este sentido, la descripción se considera una tarea analítica necesaria pero no suficiente; el foco de atención para la generación de conocimientos científicos sobre los fenómenos psicológicos y, en gran medida, educativos, tal y como son conceptualizados, se centra en revelar o poner de manifiesto las relaciones y nexos dinámico-causales que constituyen la base de todo fenómeno. En este sentido, las investigaciones habitualmente centradas en manifestaciones externas de los procesos psicológicos en sus formas fosilizadas, es decir, cuando éstos han sido

mecanizados, automatizados no aportan explicación sobre el origen y funcionamiento de estos procesos para regular y diseñar actividades mediadoras en diferentes contextos con finalidad educativa. Un ejemplo de que las manifestaciones externas no informan sobre la naturaleza de un fenómeno se pone de manifiesto a través de la regresión funcional que puede darse en la transición de una forma de actividad explícitamente social a su versión individualizada; un análisis descriptivo de las manifestaciones externas puede conducir a interpretaciones erróneas sobre el nivel de desarrollo de diferentes individuos. El hecho de que las formas superiores de conducta adoptan en su principio biológico y en su punto final intrapsicológico una forma individualizada, ambas pueden ser iguales fenotípicamente pero diferentes en su genotipo.

El tercer principio básico hace referencia a la necesidad de devolver los fenómenos a sus estadios iniciales con el objeto de reconstruirlos históricamente. En este sentido, la forma de proceder consiste en provocar y crear de modo artificial el proceso genético del desarrollo psíquico. La tarea primordial en el análisis es convertir/transformar la índole automática, mecanizada y fosilizada de la forma superior, retrayendo su desarrollo histórico, devolviéndola a sus momentos iniciales para tener la posibilidad de observar el proceso de su nacimiento. En este sentido, no resulta de interés para la investigación conocer el resultado final ni el balance o valoración del mismo, sino el proceso de aparición y establecimiento de la forma superior desde un punto de vista dinámico.

“Nuestro método podría denominarse experimental-evolutivo, en el sentido de que crea o provoca artificialmente un proceso de desarrollo psicológico. Dicha aproximación es igualmente apropiada para el objetivo básico del análisis dinámico. Si reemplazamos el análisis del objeto por el análisis del proceso, resulta que la tarea básica de investigación se convierte en una reconstrucción de cada estadio en el desarrollo del proceso: éste debe ser devuelto a sus estadios iniciales”.

(Vygotski, 1979, 100)

Como se ha apuntado anteriormente, el concepto de desarrollo que preside la teoría sociocultural de Vygotski tiene una naturaleza multidimensional, en tanto que en él actúan diversas fuerzas y principios explicativos que las rigen, de forma dinámica, por efecto de la aparición de nuevas formas de mediación que, a su vez, originan nuevas formas de acción de estas fuerzas. El enfoque que adopta Vygotski para analizar las relaciones entre individuo y entorno contempla tres niveles del desarrollo mutuamente entrelazados: ontogenético, filogenético y sociocultural. La existencia de un cuarto nivel -microgénesis- se manifiesta en diversas formas de aproximación empírica al estudio de fenómenos psicológicos y educativos.

Según Rogoff (1993), el desarrollo microgenético hace referencia al aprendizaje que los individuos llevan a cabo, momento a momento, en contextos específicos de resolución de problemas, construido sobre la base de la herencia genética y sociocultural. Al igual que la zona de desarrollo próximo, la microgénesis está estrechamente vinculada al aprendizaje infantil y es especialmente útil para explicar la concepción vygotskiana del desarrollo mental humano.

Según Wertsch y Stone (1978), Vygotski diferenció entre dos tipos de microgénesis, que implicaban experimentos microgenéticos diferentes. Diversos autores (Wertsch, 1988; Kozulin, 1994) han señalado la semejanza entre la distinción realizada por Vygotski y la empleada por H. Werner, lo que sugiere influencias conceptuales mutuas entre ambos pensadores.

Una de las modalidades microgenéticas consiste en el desarrollo de un acto individual cuasi-automático, que se produce en milisegundos; esta modalidad de estudios fue utilizada por Vygotski para analizar las relaciones entre pensamiento y lenguaje, concretamente en el estudio de las transiciones de unas formas de habla a otras. Otro tipo de microgénesis hace referencia a la formación a corto plazo de un proceso psicológico determinado; esta modalidad implica la observación de los

intentos repetidos de un sujeto para solucionar una tarea; desde un punto de vista metodológico puede definirse como un estudio longitudinal a corto plazo.

El método microgenético (Wertsch, 1988; Rogoff, 1993; Lacasa, 1994) ofrece enormes posibilidades para estudiar los procesos educativos en los que la mediación juega un importante papel. El estudio microgenético de las acciones de los sujetos y los medios elegidos para realizarlas en diferentes condiciones y con finalidades distintas, mediante la planificación de actividades educativas, puede generar conocimientos en educación acerca de los procesos de aprendizaje que se producen en la escuela y las condiciones en que se producen.

### **1.3. LA TEORÍA DEL LENGUAJE DE MIJAÍL BAJTÍN**

El enfoque sociocultural, como se entiende actualmente, no es la obra de un sólo hombre; la comprensión de este enfoque en todas sus dimensiones obliga a estudiar la obra de otros científicos; como hemos señalado al comienzo de este capítulo, la obra de Mijaíl Bajtín por su valía para este enfoque ha sido reconocida ampliamente en el círculo de investigadores socioculturales (Silvestri y Blanck, 1993; Wertsch, 1988, 1993; Ramírez, 1995). La coincidencia entre el pensamiento de Bajtín y Vygotski, señalada con frecuencia, ha dado lugar a su integración en la órbita de la teoría sociohistórica. La coincidencia respecto a la situación histórica y ambiente teórico-ideológico en que vivieron así como su concordancia filosófica condujeron a ambos a conclusiones similares respecto al origen social de la conciencia humana y el importante papel de los signos como mecanismos generadores del psiquismo.

La comprensión de la relevancia de su obra, cada vez más reconocida en Occidente, vinculada al hecho limitador de haber accedido a ella de una manera fragmentaria, dadas las vicisitudes académicas y personales que tuvo que afrontar este autor a lo largo de su vida, hace necesario situarlo en las coordenadas espacio-temporales en las que vivió. Las singulares circunstancias históricas que rodearon a



Mijaíl Bajtín han dificultado la recuperación y reconstrucción de su vida y obra. En esta labor, resultan de gran utilidad los escritos de autores como Blanck (1993), Bubnova (1996) y Zavala (1991), que han abordado su biografía y cuyas visiones se complementan entre sí, ofreciendo un perfil complejo, multifacético y, a veces, contradictorio de este autor y de su obra. No obstante, hemos de resaltar los primeros trabajos sobre Bajtín debidos a Todorov (1981) y Clark y Holquist (1984).

### **1.3.1. Apuntes biográficos**

Mijaíl Bajtín nació el 5 de Noviembre de 1895 en Oriol (capital de la región del mismo nombre, que se extiende al sur de Moscú) y murió en Moscú el 7 de Marzo de 1975. Recibió una cuidada educación de corte europeo. Entre los 9 y los 15 años vivió en Vilnius, la capital de Lituania; caracterizada por un ambiente cultural muy rico debido al entrelazamiento de muchas culturas, resultando significativa su mezcla de idiomas. Esta circunstancia pudo influir en su inquietud intelectual por estudiar el lenguaje y la importancia que otorgó al concepto de heteroglosia en el marco de su teoría. Estudió Filología Clásica en Odessa y Petrogrado. Durante este período destaca su participación en la llamada Sociedad Filosófica Religiosa, institución en la que se debatían diferentes modelos utópicos de sociedad y que admitía personas de diversas ideologías y religiones. Este hecho parece constituir un antecedente de los modos de organización cultural que serán el sello de identidad de los ambientes intelectuales de Bajtín a lo largo de su trayectoria y que impregnan sus escritos. En el mes de octubre de 1917 estalló la Revolución Socialista y Bajtín se marcha a Nevel huyendo de las penurias de la Guerra Civil.

En Nevel, Vítebsk y Leningrado, Bajtín y otros intelectuales constituyeron un grupo de estudio (los más activos miembros fueron M. Bajtín, L. Pumpianski y M. Kagan), en el que se analizaba y reflexionaba sobre una gran diversidad de temas, desde ópticas diferentes. El ingreso en este grupo de expertos en filosofía, derecho, geología, ingeniería, música, culturas orientales, etc., hace suponer que generó una influencia decisiva en la posterior concepción multidisciplinar de la obra de Bajtín.

La década de los veinte constituye un período muy activo para Bajtín; además de impartir numerosos cursos y conferencias, entre 1925 y 1929 la producción del grupo de estudio, en el que Bajtín era un miembro destacado, se materializa a través de una serie de textos, de los cuales los más destacables son *EL FREUDIANISMO: UNA CRÍTICA MARXISTA* (Voloshinov, 1926), *EL MÉTODO FORMAL EN LOS ESTUDIOS LITERARIOS* (Medvedev, 1928); *EL MARXISMO Y LA FILOSOFÍA DEL LENGUAJE* (Voloshinov, 1929); *PROBLEMAS DE LA OBRA DE DOSTOIEVSKI* (Bajtín, 1929).

La década de los treinta y de los cuarenta constituye un largo período de oscuridad, plagado de dificultades materiales y, sobre todo, con pocos estímulos intelectuales y culturales. Es condenado a una deportación a la ciudad de Kustanai (Kazajstan), sufre la pérdida de amigos y colegas de sus comienzos intelectuales (Voloshinov y Kagan fallecen, desaparece Medvedev) y tiene dificultades para conseguir empleo. No obstante, prepara el manuscrito de *RABELAIS EN LA HISTORIA DEL REALISMO* (terminado en 1940, no será publicado hasta 1965), y un libro sobre la novela de educación en la historia del realismo (fechado en 1937). El original de éste último fue destruido por la guerra, por lo que su reproducción íntegra con posterioridad no ha sido posible; algunos fragmentos de éste fueron recuperados a partir de las notas y borradores de Bajtín en la obra *ESTÉTICA DE LA CREACIÓN VERBAL*.

En los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, Bajtín consideró acabado su pasado filosófico y su activa participación en colectivos e instituciones, dedicándose a la revisión de sus trabajos sobre Rabelais y Dostoievski, con el afán de evitar que su obra fuera comprendida y aceptada desde posiciones propias del régimen político. Esta circunstancia (las diferentes versiones de sus escritos), ha impedido posteriormente determinar de forma inequívoca la autoría de las obras firmadas por Voloshinov y Medvedev, ya que se observa un cambio de registro en el lenguaje y una reelaboración de conceptos, que derivan hacia reflexiones teóricas esquivas a una cómoda clasificación.

A mediados de los sesenta comienza una nueva etapa para el pensamiento bajtiniano en la Unión Soviética y su descubrimiento en Occidente. En ella se recupera la obra de Bajtín, en gran parte debido a los llamados *textos deuterocanónicos*. Estos textos son principalmente los firmados por Medvedev y Voloshinov. No existe una certeza definitiva sobre la autoría de los mismos, lo que está en el origen de la denominación “círculo Bajtín” para designar los trabajos que muy directamente parecen inspirados o escritos por Bajtín. Prácticamente desconocido fuera de la Unión Soviética, sus primeros difusores fueron Victor Erlich y Julia Kristeva y también Tzvetan Todorov, que comenzaron a darlo a conocer en Europa (Zavala, 1989). Fue Tzvetan Todorov quien propuso el término *círculo Bajtín*, en su introducción y análisis de la dialogicidad (1981), para designar los textos de Mijaíl Mijailovich Bajtín (1895-1975), Pavel Nikolaevich Medvedev (1891-1938) y Valentin Nikolaevich Voloshinov (1894-1936). La edición de *ESTÉTICA DE LA CREACIÓN VERBAL* (1979) supone el reconocimiento definitivo de las ideas del autor como una concepción teórica, permitiendo ver la unidad de su obra, que hasta entonces había sido publicada de forma dispersa.

### **1.3.1.2. Influencias recibidas por Bajtín**

Aunque su recorrido vital posibilita comprender y analizar su contribución desde las condiciones históricas y sociales en que se originó su creación teórica y posterior divulgación en Occidente, las fuentes y referencias de pensadores que constituyeron objeto de sus lecturas y análisis puede ofrecernos una imagen más completa de la teoría bajtiniana a través de sus orígenes.

Durante su período universitario, forma parte de prestigiosos círculos literarios como el del poeta y teórico simbolista V. Ivanov, a través del cual lee a Kierkegaard, Nietzsche y Max Scheler. Bubnova (1996) señala que Nietzsche fue recibido por Bajtín en la versión de Ivanov y, por ello, su interpretación carece de los matices ideológicos del nazismo atribuidos a Nietzsche después de la segunda guerra mundial. Las aportaciones de este pensador tuvieron gran influencia sobre su obra

sobre Rabelais, en la que se postula la génesis prehistórica y la existencia marginal de la cultura del carnaval como manifestaciones populares de la risa y la ironía, junto a una cultura oficial de manifestaciones autorizadas y consagradas por el poder y la autoridad.

Durante la década de los veinte, Bajtín está inmerso en la tradición filosófica neokantiana y conoce, a través de Kagan, el sistema de Hermann Cohen, que estará presente hasta el último período de su vida creativa. En la obra de Bajtín, se reconoce la presencia del sistema de conceptos propuesto por Hermann Cohen; nociones como responsabilidad, inconclusividad y las relaciones entre yo y otro están originariamente en Cohen.

Las diversas fuentes presentes en su obra no pueden considerarse una influencia decisiva en el sentido convencional; por ello, aunque Bajtín reconoció su oposición al sistema filosófico hegeliano, y, por tanto, a Marx, la presencia e influencia de éstos es ineludible en su construcción teórica como réplica a las posiciones de los filósofos mencionados. No obstante, también deben tomarse en cuenta los filósofos “dialogistas” como Martin Buber, Franz Rosenzweig, F. Ebner, E. Rosenstock-Huessy. Según Isupov (1991), las consideraciones marxistas así como los fundamentos del cristianismo no proporcionan respuestas concluyentes a Bajtín, pero no cabe duda de que fueron hitos importantes en su formación.

En relación con MARXISMO Y FILOSOFÍA DEL LENGUAJE es preciso mencionar al lingüista y antropólogo Marr; según Bubnova, la coincidencia en los intereses investigativos de Bajtín y O.M. Freidenberg, discípula de Marr, invita a reflexionar sobre la génesis de la teoría de la risa y la refracción de las ideas de Marr en la obra de Bajtín y su arquitectónica de la carnavalización.

Potebnya y Humboldt, entre otras fuentes lingüísticas, están presentes en la obra de Bajtín, del mismo modo no conclusivo (junto a Ivanov e Iakubinski). El planteamiento de estos autores acerca de que el pensamiento alcanza su ser en el

lenguaje, así como la concepción de éste como una actividad, como un proceso creativo, se refleja en el modo de concebir la relación entre pensamiento y lenguaje no sólo de Bajtín, sino también de Vygotski. Observado en el conjunto de las propuestas bajtinianas, se hace más explícito en la aproximación a la noción de intertextualidad.

“Según Humboldt, las personas se entienden mutuamente (...) porque aciertan a tocar en los demás el mismo eslabón de una cadena de imágenes y conceptos internos primordiales, porque pulsan la misma tecla en el teclado del alma de los demás y como consecuencia, en la consciencia del otro resuena un significado correspondiente pero no idéntico”.

(Kozulin, 1994, 32)

Asimismo las elaboraciones de Iakubinski sobre lenguaje constituyen una referencia manifiesta en su concepción dialógica. El análisis contrapuesto entre monólogo y diálogo influyó en su diferenciación entre géneros discursivos en función del vínculo con la realidad. Por otra parte, las concepciones filosóficas de Husserl respecto a la intencionalidad en los actos ocupa un lugar privilegiado en la obra de Bajtín.

### **1.3.2. Teoría dialógica**

Los trabajos del círculo Bajtín presentan un entramado de fuentes teóricas que constituyen el tejido intelectual de sus aportaciones así como una versatilidad temática poco usual según los actuales usos y costumbres de especialización científica; las obras del círculo Bajtín comparten el interés por el lenguaje y la comunicación discursiva, pero en ellas se incorpora un vastísimo conocimiento de

filosofía, historia, lingüística, literatura, psicología e incluso antropología. Como señalan Silvestri y Blanck (1993) no existe un Bajtín definitivo, que pueda encuadrarse en una disciplina única. La reflexión sobre el lenguaje le llevó a profundizar en distintos campos y abrir numerosas líneas de reflexión. Sus escritos dirigidos a los estudios semióticos, la filosofía del lenguaje y la crítica literaria proporciona claves conceptuales para el estudio de problemas psicológicos y educativos. Desde el área de la lingüística, los conceptos más difundidos en Occidente son la dialogicidad y el carnaval. No obstante, en los trabajos de Bajtín otros conceptos de vital importancia son la responsabilidad individual, intersubjetividad y, especialmente, la noción de palabra ajena para la generación del discurso y la formación de la conciencia.

Respecto a la constitución de una teoría de la literatura sobre bases sociológicas, mantuvo un enfrentamiento dialéctico con sus contemporáneos formalistas así como el sociologismo de interpretación marxista; partiendo de la concepción del ser humano como un conjunto de relaciones sociales, propone los signos -desde su naturaleza ideológica- como los mecanismos por los cuales los factores sociales modelan y construyen la conciencia. Para ilustrar estas consideraciones introduce la noción de heteroglosia como el entrelazamiento de diferentes voces sociales, culturales e idiosincráticas, que aplica al análisis de diversos textos culturales, entre los que destacan las novelas de Dostoievski. En este sentido, la literatura revela las capacidades de la conciencia y la comunicación humanas, que permanecen subdesarrolladas o invisibles en otros medios de expresión (Kozulin, 1994, 181). La heteroglosia describe la rica combinación de géneros y voces que se producen en determinadas situaciones sociales de comunicación (Bajtín, 1986), lo que implica que el lenguaje está poblado con las intenciones y experiencias de otros. La apropiación del lenguaje por parte de los individuos se realiza en contacto con las estructuras y contenidos proporcionados por otras personas.

Desde el punto de vista bajtiniano, se considera que el autor (emisor, hablante) tiene una naturaleza múltiple, de manera que sus enunciados expresan una

subjetividad colectiva virtual, que habla siempre a través del autor o interlocutor manifiesto (Abril, 1994, 452). Esta naturaleza múltiple (confluencia de voces en los enunciados) se debe a su existencia dentro del microcosmos psicosocial de la escena comunicativa, lo que conduce al individuo como ser social a emitir un enunciado y su valoración. Esta concepción es el resultado de una construcción histórica interactivamente mediada por la actividad lingüístico-discursiva.

En el área de la lingüística y la filosofía del lenguaje polemizó con el objetivismo abstracto (la lingüística saussureana) y el subjetivismo idealista (la filosofía del lenguaje humboldtiana), proponiendo una teoría ideológica de la significación; rebatiendo las concepciones de la lengua como un sistema universal y estable o como un proceso incesante de creación individual, acuñó una concepción dinámica del lenguaje, como un devenir permanente y como producto de interacción social de los hablantes (Bubnova, 1996, 37). No obstante, su concepción no puede entenderse como un determinismo social, ya que la noción de responsabilidad individual en el acto concreto es de vital importancia en el desarrollo de su teoría. Un sujeto es responsable de sus actos cuando posee dominio de determinados instrumentos (lenguaje) y el conocimiento adecuado de la situación (comunicativa, social concreta) (Ramírez, 1995, 44). Este acto de responsabilidad es secundario, derivado del sistema de relaciones que cada individuo mantiene en cada uno de los campos de actividad humano. Por ello, debe definirse como intersubjetiva, como producto de la interacción con el otro. Como reflejo de esta concepción, Bajtín propone el enunciado como unidad básica de la comunicación, ya que éste refleja en sí mismo la interacción de al menos dos voces (hablante y oyente) que remite al contexto de comunicación. Este permite estudiar el vínculo no sólo entre la acción de un sujeto particular (acto comunicativo) y el escenario sociocultural más próximo en que se realiza el acto comunicativo, sino también con el contexto cultural más amplio, ya que en el enunciado un sujeto recupera y propone ideas -enunciados- propias de otras esferas de comunicación.

En la teoría dialógica, el concepto de destinatario, receptor, oyente adquiere nuevos matices; se le otorga una función primordial a la otredad como generadora de la conciencia. Se concede un papel activo al otro, en tanto que la percepción subjetiva acerca del otro orienta el discurso propio y le otorga un significado particular en la situación concreta de comunicación compartida. El proceso de formación de ideas propias a través de la comprensión y apropiación de las ideas ajenas conlleva necesariamente formas de discurso ideológico e intenciones particulares de los individuos. Esta concepción del otro como sujeto activo influye en la formulación de constructos como ventrilocución e intertextualidad.

### **1.3.2.1. Dialogicidad**

La concepción dinámica del lenguaje se hace manifiesta en el sistema conceptual bajtiniano a través de la noción de dialogicidad, el cual hace referencia al proceso por el que se ponen en contacto los enunciados de un hablante con los enunciados de otro y se interaniman bien sea en el interior de la conciencia o en el mundo real. En su teoría, Bajtín sugiere un principio metodológico para dialogar con la alteridad, con el otro (Zavala, 1989, 93). El intercambio comunicativo real entre personas constituye una forma de actividad humana mediada por las situaciones sociales específicas y por las funciones que desempeñan determinados instrumentos en estas situaciones (los signos). Estas formas mediadas de actividad humana que caracterizan nuestra relación con el mundo exterior es internalizado por los sujetos como modelo de relación con uno mismo; la dialogicidad se constituye en el principio activo para la construcción de la conciencia.

El diálogo se concibe como la forma primordial del lenguaje -pero no única-, no sólo porque representa una forma de comunicarse con el otro, sino porque la actividad comunicativa misma (acción mediada por un sistema de signos como el lenguaje) modela y forma el propio lenguaje (Silvestri y Blanck, 1993). De este modo, "nuestro pensamiento se origina y forma en el proceso de interacción con



pensamientos ajenos" (Bajtín, 1979, 1995). La importancia otorgada al diálogo deriva de las aportaciones de Iakubinski y su integración en el marco teórico bajtiniano juega un papel decisivo para la reelaboración de conceptos que aplica no sólo al análisis de textos literarios sino que traspasa los límites de la literatura y la filosofía para proponer una concepción genética del pensamiento humano, como construcción simbólica de progresiva desobjetivación.

De este modo, Bajtín propone dos conceptos para ilustrar los fenómenos dialógicos que implican necesariamente un acto de responsabilidad individual y una intersubjetividad colectiva. La *ventrilocución* refleja el diálogo que, de forma consciente, sostiene el hablante con una voz ajena (inmediata o abstracta), manteniendo su sentido original u otorgándole otro sentido en el marco del propio enunciado. Ventrilocución es el proceso en el que una voz habla a través de otra voz o tipo de voz en un lenguaje social (Bajtín, 1986; Wertsch, 1993). Asimismo, la *intertextualidad* se refiere a la trasposición de uno o varios sistemas de signos al interior de otros y, en sentido específico, a la presencia de textos antecedentes en el texto literario consecuente (Kozulin, 1994, 183-184). La referencia implícita a un "texto compartido" actúa como mediador de la comunicación, proporcionando la intersubjetividad necesaria para que se produzca el reconocimiento de dos o más personas del texto original en el enunciado ajeno.

#### *1.3.2.1.1. Lenguajes sociales y géneros discursivos*

Los lenguajes sociales son formas de utilizar una lengua, propias de los distintos grupos sociales. Constituye un tipo de discurso que se identifica con un estrato específico de la sociedad. Las formas de discurso que se utilizan como parte de un colectivo profesional constituye un tipo de lenguaje social (jurídico, periodístico, etc.). El lenguaje social en el que se produce un enunciado modela las ideas que son expresadas en él; constituye un marco organizativo al que se adapta el contenido. La utilización de un lenguaje social por parte de un sujeto propone el contexto de referencia y un abanico relativamente limitado de variantes del idioma

adecuados en ese contexto; no obstante, esta utilización implica un acto de responsabilidad individual, ya que está cargado de intencionalidad por parte del autor del enunciado.

El proceso de producción de enunciados en diferentes lenguajes sociales propone un tipo de dialogicidad; en los enunciados ajenos podemos reconocer la forma de relación que establecen con el contexto según los lenguajes sociales a los que apelan. Este proceso de producción de enunciados en lenguajes sociales implica una clase especial de diálogo en el que coexisten de forma dinámica una pluralidad de voces.

Por otra parte, los géneros discursivos constituyen formas peculiares de realización del discurso, estrechamente ligados a las situaciones discursivas concretas, en muchos casos institucionales (Wertsch, 1993; De Pablos, 1996). Existe una gran diversidad de géneros que responde a las diferentes esferas de actividad humana (aula, hospital, parlamento, bar, etc.); además el hombre genera continuamente nuevas formas típicas de comunicación vinculadas a actividades sociales que le son significativas; en este sentido, vinculado a la televisión, podemos reconocer los reality shows y los magazines como ejemplos de géneros televisivos. Bajtín distinguió entre géneros discursivos primarios y secundarios, surgiendo éstos últimos en condiciones de la comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada. El criterio para su distinción es el grado de descontextualización -dominio- de los géneros. Los géneros primarios se caracterizan porque implican una relación simbólica primaria (signo-objeto), mientras que los géneros secundarios conllevan una ruptura con la inmediatez de la realidad (signo-signo). Bajtín vinculó los géneros secundarios a la comunicación principalmente escrita, ya que ésta supone la reapropiación del lenguaje por parte del sujeto como sistema simbólico secundario.

Del mismo modo en que el desarrollo de la escritura supone, desde un punto de vista histórico, la transformación cualitativa de los modos de comunicación oral y

de pensamiento, otros instrumentos culturales creados por el hombre en actividades sociales producen transformaciones no sólo en su relación con el contexto sino consigo mismo, permitiendo el control y regulación de la actividad del sujeto.

### **1.3.3. Bajtín y el Enfoque Sociocultural**

La dimensionalización del enfoque sociocultural en todas sus vertientes implica la progresiva ampliación de su cuerpo teórico, lo cual, dadas sus bases interdisciplinarias, supone la incorporación de nuevos autores. La obra de Mijaíl Bajtín por su valía para este enfoque ha sido reconocida ampliamente en el círculo de investigadores socioculturales (Silvestri y Blanck, Wertsch, Ramírez). La coincidencia entre el pensamiento de Bajtín y Vygotski, señalada con frecuencia, ha dado lugar a su integración en la órbita de la teoría sociohistórica.

La búsqueda de una definición objetiva de la conciencia constituye un tema primordial para Bajtín, prestando especial interés al ambiente ideológico en que vive y se genera la conciencia. En esta valoración coincidió con Vygotski, el cual desarrolló sus trabajos a partir de la concepción de la conciencia sobre el principio de la progresiva descontextualización, propiciada por los instrumentos culturales. Como revela Silvestri (1993), bajo la influencia de la filosofía marxista, Bajtín propuso la conciencia como un producto social derivado de la relación dialéctica entre sociedad y naturaleza. De esta forma, la dialéctica objetiva que establece el sujeto con la realidad se reproduce como dialéctica subjetiva en el pensamiento humano. Pero esta reproducción no constituye una copia, sino una construcción apoyada en unas herramientas que le son exclusivas: los signos que funcionan como mediadores de la realidad. Bajtín estudió el lenguaje desde esta perspectiva generadora del pensamiento humano.

El análisis de la relación de complementariedad entre las teorías de Bajtín y de Vygotski, en lo que se refiere al funcionamiento mental humano, constituye uno de los elementos más innovadores de la teoría sociocultural de hoy. Medio

siglo después de su formulación, las teorías de Vygotski y de Bajtín han contribuido a la creación de un modelo teórico poderoso que integra perspectivas provenientes de disciplinas de la Ciencia Social, artificialmente separadas (Wertsch, 1988, 1997). En esta línea, Wertsch (1988, 64) considera que los constructos de Bajtín que mejor se avienen a esta relación de complementariedad son los de heteroglosia (en cuanto inter-animación de voces), ideología, lenguajes sociales (en cuanto sistemas de creencias sociolingüísticas concretas que definen la relación del “yo” con el “otro” y que no se ajustan a una definición lingüística) y de géneros discursivos.

### **1.3.3.1. Actualización de la noción de internalización**

Como hemos señalado con anterioridad la noción de internalización es primordial para comprender el proceso de construcción de la conciencia y el papel que los instrumentos culturales juegan en dicho proceso. Las consideraciones hechas por Bajtín en torno a la naturaleza del lenguaje y su forma dinámica de producción han abierto el camino a los investigadores socioculturales no sólo para proponer unidades de análisis que permitan estudiar el proceso de desarrollo de las funciones psicológicas superiores, sino que también han generado una reelaboración de constructos claves de la teoría sociocultural que explican el trasvase mental de un plano social (externo) a un plano individual (interno) de las ideas, conceptos y sistemas de relaciones.

En un intento por superar la polaridad que subyace en la explicación del término internalización, apoyada en el juego de los planos interpsicológico e intrapsicológico ya mencionados, Wertsch aporta algunas claves para su operativización en su trabajo *MIND AS ACTION* (1997). De este modo, define la internalización en términos de *dominio* y *apropiación* de los instrumentos mediadores por parte de los individuos. Estas caracterizaciones del término hacen referencia a niveles de competencia que han de desarrollar los individuos para usar instrumentos mediadores con pericia. Desde esta perspectiva, se puede definir la

naturaleza del proceso de internalización como un continuo entre: 1) el dominio que los sujetos deben ejercer sobre los instrumentos mediadores, como consecuencia de su adaptación a los contextos que proponen dichas herramientas; y, 2) la apropiación que se refiere al proceso por el cual un individuo toma algo que pertenece a otros y lo hace propio. Bajo este replanteamiento del proceso de construcción de la conciencia, la función que desempeñan los planos inter e intrapsicológico ha de ser analizada de forma dinámica, en interacción, ya que no es posible plantear la función de un plano aislado del otro; ambos coexisten en interacción dialéctica a lo largo de todo el continuo.

Por un lado, el concepto de dominio se refiere a un conjunto de habilidades de uso de instrumentos culturales en distintos escenarios; a través de la práctica de uso de estos instrumentos por parte de los individuos en distintos contextos se adquieren destrezas vinculadas al grado de dominio. Por tanto, el dominio surge, en su nivel más básico, en los contextos reales de la cultura humana; donde las herramientas son propuestas por los grupos sociales, desde núcleos muy básicos como la familia o los pequeños grupos sociales hasta instancias formales.

Por otra parte, la apropiación que llevan a cabo los individuos, de las herramientas propuestas por los diferentes entornos hace referencia al paso del control de uso de estos instrumentos de los escenarios al individuo. Esto implica una toma de conciencia de la existencia de estos mediadores y su papel en los contextos concretos, para orientar su acción hacia ellos. El contexto real pasa a un segundo plano, tomando relevancia la representación particular que de dicho contexto se hace el individuo. En este caso, los individuos toman la iniciativa, proponiendo el uso de instrumentos en contextos diferentes en los que han sido generados, creando las condiciones para iniciar de nuevo el proceso de dominio. Esta acción emprendida por los sujetos individuales posibilita la reconstrucción del instrumento, dándole otras dimensiones, y descubriendo nuevos usos. La responsabilidad de este trasvase es individual, compete a los individuos agentes, que ponen a prueba el conocimiento de los instrumentos y los contextos, creando posibilidades para ampliar el plano de la

conciencia, no sólo individual, sino colectiva. Desde este plano, el bagaje cultural de los individuos funciona como contexto virtual latente y supone la materia prima para la creación de nuevas funciones y desarrollos culturales.

El proceso indicado supone en sí mismo una experiencia de traspaso del control o regulación de la propia actividad, desde los contextos sociales en que naturalmente se desarrollan hacia el individuo mismo. Dicha experiencia hace consciente al individuo sobre el propio proceso de constituirse como ente autónomo. Por ello, podemos decir que los sujetos sociales aprendemos a “construirnos” como individuos (se toma conciencia de sí mismo) autorregulando nuestro proceso de crecimiento cultural. En este marco, la construcción de la propia identidad cultural de cada sujeto supone una utilización consciente (metacognitiva si se quiere) de la experiencia previa de dominio de la cultura propia en un escenario sociocultural concreto.

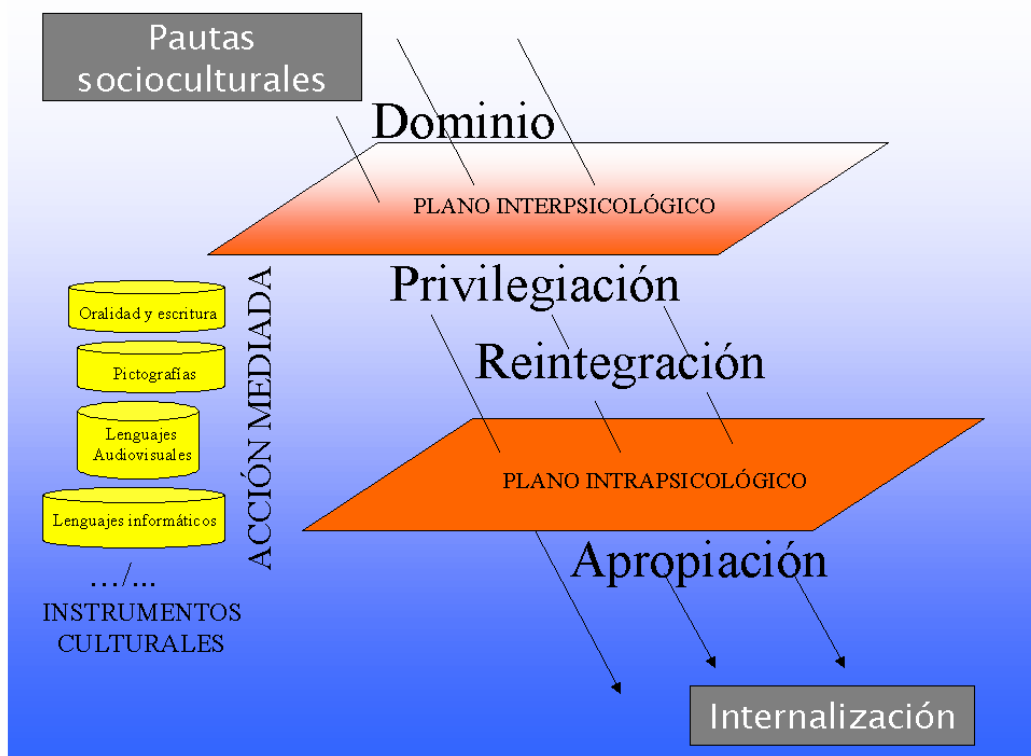


Gráfico III. Construcción de la identidad cultural individual  
(De Pablos y Otros, en prensa)

En consonancia con los supuestos teóricos anteriores, dos nuevos constructos nos permiten profundizar en el proceso de internalización. Ambos hacen referencia a *formas de acción* de los individuos en el proceso de internalización. La privilegiación implica una acción orientada al contexto y a los instrumentos que éste propone; mientras que, la acción de reintegrar implica una orientación del individuo hacia el instrumento descontextualizado (fuera de contexto real). Estas formas de acción entran en juego a lo largo de todo el proceso de internalización, dando carta de naturaleza al proceso de construcción de la conciencia. En este marco, cada tipo de acción adquiere mayor relevancia en función de las fases que lo constituyen. Concretamente, en el caso de las fases vinculadas al dominio, la privilegiación es la forma básica de acción de los sujetos, mientras que en la apropiación ambas formas de acción -privilegiar y reintegrar- son requeridas.

El constructo "privilegiación" supone asumir que los sujetos pueden usar una diversidad de instrumentos, de los cuales sólo algunos son considerados por el sujeto

como más apropiados, por su eficacia, en el desarrollo de una actividad en un determinado contexto sociocultural.

“La privilegiación se refiere al hecho de que un instrumento mediador, tal como un lenguaje social, se concibe más apropiado o eficaz que otros en un determinado escenario sociocultural.”

(Wertsch, 1993, 146).

En este sentido, las personas aprenden que determinados instrumentos mediadores son más válidos para abordar determinadas situaciones. Es importante asumir la noción de privilegiación desde una perspectiva eminentemente dinámica dado que se produce en el marco de una interacción dialéctica entre el sujeto y el contexto.

La reintegración es la acción mediante la cual los individuos, que han dominado instrumentos culturales privilegiados en determinados contextos, proponen su trasvase y transformación para ejercer funciones vinculadas a nuevos contextos. Ello implica un proceso de descontextualización creativa cuya actividad se centra en la propuesta de “formas nuevas” de los instrumentos, vinculables a los nuevos contextos. Este hecho remite al sujeto a otras experiencias vividas y le sugiere la insistencia de instrumentos primados en esas experiencias. La responsabilidad individual que implica la reintegración supone un acto secundario, derivado del sistema de relaciones que cada individuo mantiene en cada uno de los campos de actividad humana. Por ello, debe definirse como intersubjetiva, como producto de la interacción con el otro. El reconocimiento, por parte de dos o más personas, de instrumentos culturales que se comparten sugiere proponerlos, trasvasarlos o extrapolarlos desde los contextos de origen con cierta probabilidad de éxito.

La *reintegración* es un constructo ligado a las nociones de dialogicidad, lenguaje social y género discursivo, elaboradas por Bajtín (1986). Este constructo permite identificar los posibles trasvases conceptuales que el sujeto puede llevar a



cabo entre diferentes contextos culturales, apoyándose en determinados instrumentos. La relación y complementariedad entre estos constructos ha quedado plasmada de manera gráfica en la ilustración 1.

Como afirma Kozulin (1994, 135), “La mente humana en lugar de interactuar con los problemas planteados por el entorno, participa en relaciones indirectas mediadas por sistemas de instrumentos simbólicos cada vez más elaborados”. Vinculado a contextos educativos, el análisis de los procesos de mediación implicados en la construcción de la conciencia constituye un foco de interés científico estrechamente relacionado con nuevas tecnologías y medios de comunicación que están apareciendo y se van rápidamente incorporando como instrumentos mediadores en prácticas sociales; el estudio del papel de estos nuevos instrumentos en la enseñanza y, en general, en las actividades de las instituciones educativas sugieren nuevos horizontes en el conocimiento sobre y para la práctica educativa.

## **Capítulo II**

### **LA TELEVISIÓN Y EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL**

#### **2.1. Ideas preliminares**

La sensibilización social de la influencia de la televisión sobre los comportamientos y actitudes de los ciudadanos se puede constatar en su capacidad para crear un estado de opinión sobre diversos temas así como para propiciar hábitos y actitudes como ocurre con las relaciones familiares o con los hábitos de consumo. Los ciudadanos conocen los programas y a las estrellas de televisión, identificándose y apropiándose las formas de razonamiento e ideas que se proponen a través de la televisión sobre una enorme variedad de temas. La mayor parte de los referentes culturales reconocidos por el conjunto de los ciudadanos los proveen medios como la televisión; es el reconocimiento de estos referentes lo que crea niveles de intersubjetividad entre los interlocutores en el debate público sobre acontecimientos sociales, tecnológicos, científicos, etc. Este poder mediático es tal que relega al plano de la inexistencia social aquellos hechos que no son planteados a través de los medios, siendo, sin embargo incuestionable, por parte del público en general, el contenido y forma en que se presenta a través de ellos; parte del poder de este medio reside precisamente en su caracterización de mensaje inmediato, que hace parecer como real los contenidos transmitidos a través de él. Esa dialéctica entre realidad y ficción es aún hoy una de las principales preocupaciones educativas para la

alfabetización en este medio especialmente de la población infantil y juvenil, aunque no sólo; el hecho de que la lectura y comprensión de los medios de comunicación hayan sido incluidas como objetivo en el diseño curricular de educación de personas adultas revela el reconocimiento explícito del impacto de este medio desde las administraciones educativas e instancias políticas y el interés por la alfabetización audiovisual de los ciudadanos.

La televisión es actualmente un medio de enorme influencia social; su impacto en actitudes, hábitos, conductas, relaciones en la familia, etc. ha sido señalado por diversos autores (Mattelart, 1984; Moragas, 1985; Martín Serrano, 1993); el hecho de que se haya acuñado el término de telealfabetización y que la educación audiovisual se haya planteado explícitamente como un objetivo educativo a través de los diseños curriculares desde las instituciones es también un indicador del impacto de este medio en la sociedad actual. La televisión hoy ocupa un lugar central en el hogar y constituye un punto de referencia en la organización de la vida familiar; como ejemplo del grado de penetración del medio en las actividades cotidianas, podemos decir que en España ven habitualmente la televisión 89.4% de personas mayores de 14 años (en Andalucía es el 90.2%), con un tiempo medio diario de exposición de 3'5 horas (Anuario El País 1999, estudio EGM 1998). Además, se ha constatado que el consumo de televisión crece con la edad, desde las casi tres horas que dedican los niños con edades comprendidas entre cuatro y doce años hasta las casi seis horas que dedican los mayores de sesenta y cinco años, el crecimiento en consumo es continuo si exceptuamos a la población joven, de edades comprendidas entre trece y veinticuatro años” (Casado, 1997; fuente: Sofres. Andalucía, año 1996).

Los ámbitos político y económico constituyen potentes reguladores de los modelos de televisión que son desarrollados y de los criterios en que se apoyan. En España, la ruptura del monopolio estatal sobre este medio, a partir de la entrada en el mercado audiovisual de las empresas privadas de televisión, así como por el desarrollo de las televisiones autonómicas y la aparición de otras ofertas como la

televisión vía satélite y cable, ha tenido una evidente influencia en los esquemas y modelos de programación que apoyan la elaboración de las parrillas televisivas, cuyo eje principal gira en torno al objetivo de la captación mayoritaria de audiencia, bien entendida globalmente o por perfiles como en las nuevas opciones. Esta dependencia de las cadenas de televisión por ampliar la cantidad de receptores sintonizados a su programación ha tenido una serie de consecuencias importantes: entre ellas, la degradación e incluso la desaparición de la programación infantil “per se” de muchas programaciones, propiciado por un modelo marcadamente comercial. (De Pablos, 1996b).

Desde las propias cadenas de televisión –a través de la constitución de equipos directivos fuertemente influenciados por directrices de corte empresarial y mercantil- se establece una relación directa entre las modalidades de programas emitidos en horario de mayor audiencia y las preferencias y expectativas de los telespectadores; este discurso pone de manifiesto la dominancia de un modelo de televisión basado casi exclusivamente en la adaptación al entorno (a las pautas sociales ya consolidadas que rigen y encorsetan el funcionamiento del propio medio en sus distintas manifestaciones); por otra parte, el énfasis exclusivo en la demanda y la consecuente focalización de la responsabilidad en la ciudadanía respecto al modelo de televisión existente pone un mayor acento sobre la educación audiovisual. Como ha señalado Casado (1997), los índices de audiencia son indicadores sobre las preferencias de la población tras las producciones ofrecidas, lo cual no nos informa sobre la respuesta de la población ante una diversidad de géneros de programas si fueran programados en horarios de máxima audiencia. La acelerada evolución en los modelos de comunicación a instancias del desarrollo tecnológico, empresarial, discursivo, etc. supone una revolución en las funciones y modelos adoptados en los contextos de socialización e instrucción para la formación cívica de los consumidores; como expresa Díaz Nosty (1997), no se puede descuidar la realización de actividades encaminadas al desarrollo cognitivo respecto a los medios para un consumo responsable de las ideas y de los llamados productos culturales para el tiempo de ocio, que posibilite la defensa crítica de las audiencias.

En este sentido, la educación audiovisual consiste, a veces, no sólo en enseñar a ver la televisión, sino también a apagarla; la formación de una audiencia crítica mediante la racionalización de su consumo y potenciación de ocupaciones alternativas del tiempo contribuye a la propia mejora de la televisión. Las razones para incluir la educación audiovisual en el currículo escolar son diversas. No es sólo el tiempo que dedicamos a los medios lo que los hace significativos, sino que son importantes moldeadores de ideas, ya que ellos desempeñan una función cultural tan importante como la de proporcionar y construir selectivamente el conocimiento de la sociedad.

Revoluciones culturales, en las que han participado diversos movimientos estéticos, filosóficos, literarios, etc., han estado inspiradas en las transformaciones de diversos medios tecnológicos (entendidos como mediadores de la experiencia mental humana). La ruptura con el arte objetivo introducida por el cubismo constituye un ejemplo de ello. De este modo, la televisión, entendida como instrumento cultural, ha de proponer modelos televisivos basados en la expresión y ostentación de la dimensión artificial/cultural del medio frente a la imagen del medio como refractario de la realidad, neutral/natural e inmediata. La ruptura con la inmediatez, lo real, el objeto, que introdujo el movimiento cubista en la pintura –tradicionalmente apoyada en la veracidad de la realidad representada– se produce en el campo de las nuevas tecnologías con la aparición de toda una serie de técnicas que requieren una capacidad de manipulación por parte del lector, como la digitalización, infografía, holografía, etc., que inciden en las percepciones culturales y vivenciales y cuya conexión con la realidad no es tan lineal. La manifestación explícita e intencional de los mecanismos de delegación, participación y control como base de las relaciones sociales y políticas propician el diálogo y un debate público, lo cual ofrece a la audiencia, por un lado, y al medio, por otro, un punto de partida para la transformación cultural. El lenguaje que implican estas producciones culturales debe ser aprendido y reconocido como tal por el espectador. La ruptura intencional de la relación directa experiencia-imagen transforma el medio, creando nuevas vías de

desarrollo del mismo y también al espectador, que pasa de un papel pasivo de reconocimiento de cosas familiares y figuras humanas al de coautor que tiene que construir la imagen a través de las piezas propuestas y centra la atención sobre la forma artística como tal y no sobre el contenido.

La teoría sociocultural aplicada al análisis de los medios y, en este caso, concretamente a la televisión, provee de un conjunto de herramientas conceptuales que permiten explicar el proceso de apropiación del lenguaje televisivo por parte de los sujetos al tiempo que aporta vías para el análisis de la evolución y desarrollo de los medios culturales en sí mismos. Esta aproximación a los medios se sustenta en la concepción de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a educación como algo más que meros soportes para optimizar la transmisión de información y su accesibilidad, ya que suponen formas de construcción de conocimientos y de comprensión de los fenómenos sociales, económicos, etc. Los procesos de elaboración, producción y transmisión de la información para su adecuación al medio tecnológico propicia lecturas e interpretaciones alternativas de la realidad por parte del telespectador y como consecuencia formas diversas de reelaborarla.

Al igual que la escritura transformó los modos de pensamiento humano, desarrollando mundos alternativos creados por el hombre y obligando a nuevas formas de organización social para enseñar estos sistemas a las nuevas generaciones, las “nuevas” tecnologías como la televisión implican y generan procesos mentales de descontextualización; tal como señala Alvarez (1997), algunos supuestos vygotskianos tales como la génesis de los sistemas de mediación a partir de los formas de actividad histórica, así como el principio de que la construcción de las funciones psíquicas superiores de los individuos –principalmente la abstracción- se desarrolla mediante el uso de estos instrumentos de mediación, revelan la estrecha relación existente entre sistemas de mediación y formas del pensamiento humano; de esta forma, los cambios (o las diferencias) en cualquiera de los elementos

constitutivos de los sistemas de actividad/sistemas de mediación culturales proponen cambios en los sistemas funcionales constitutivos de la psique humana.

Estas transformaciones se producen en la relación dinámica que se establece entre los individuos y los contextos sociales, en la que participan de manera activa los instrumentos simbólicos como mediadores en el proceso de construcción de significados. Estas formas de relación e interpretación propician modelos culturales que no son fijos ni estables sino que están abiertos a modificación, expansión y revisión por las personas en instancias concretas de comunicación; la cultura en sus diferentes manifestaciones propone lenguajes, informaciones, esquemas interpretativos, modelos de comportamiento o formas de pensar, que en muchas ocasiones se producen de manera no directa como ocurre con la televisión. (De Pablos, 1996a).

Partiendo de esta concepción cultural sobre los medios, podemos considerar que la tecnología no es neutral, sino que es portadora de ideologías y valores y, por tanto, los usuarios establecen formas de diálogo con éstos. La aparición de las llamadas nuevas tecnologías, especialmente vinculadas a la digitalización, lleva aparejada un conjunto de opciones interesantes para el mundo de la educación vinculadas al tipo y modalidades de interactividad que generan; pero no todas las actividades o productos culturales realizados en los nuevos soportes tecnológicos pueden considerarse novedosos desde un plano narrativo; en muchos casos, se trasladan esquemas tradicionales a las nuevas tecnologías, dejando sin explorar un vasto territorio para la actividad intelectual humana; esto lo podemos observar en las modalidades de materiales multimedia con función instruccional basados en modelos educativos enciclopédicos o en la desconexión evidente entre los esquemas aplicados asiduamente a la realización de vídeo-juegos interactivos y funciones instruccionales. La simple presencia de tecnologías novedosas en los centros educativos no garantiza la innovación entendida como el cambio producido en las concepciones de la enseñanza y en los proyectos educativos; éstas deben estar apoyadas en formas alternativas de trabajo escolar propiciadas desde las propias características del medio.

Como expresa De Pablos (1998a), lo destacable de estas tecnologías desde el punto de vista educativo hace referencia a las transformaciones que proponen en las pautas de trabajo formativo (procedimientos para acceder a la información, estrategias para analizar, extrapolar o valorar los conocimientos, hábitos, actitudes, etc.).

## **2.2.TENDENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SOBRE MEDIOS DE ENSEÑANZA.**

En relación con el desarrollo científico vinculado a medios de enseñanza, se han realizado diversas revisiones de investigación en este campo (Bartolomé y Sancho, 1994; Castaño, 1994; De Pablos, 1996a). La entrada de ordenadores en los centros educativos y la posibilidad de utilizar la televisión y el vídeo como una herramienta educativa así como la aparición de las tecnologías de la información y la comunicación (el desarrollo de la telemática, los sistemas multimedia y la digitalización) han contribuido a un mayor auge e interés en la realización de investigaciones en medios de enseñanza, especialmente auspiciado y financiado desde diferentes instancias nacionales y supranacionales (administraciones educativas de Comunidades Autónomas, Ministerio de Educación y Cultura y la Unión Europea a través de diferentes programas-marco de investigación y desarrollo tecnológico). No obstante, desde un análisis histórico, algunas de las revisiones, específicamente de ámbito nacional, ponen de manifiesto la escasez de estudios empíricos sobre el papel de los medios en el proceso de enseñanza-aprendizaje en comparación con el índice de publicaciones y producciones educativas realizadas en diferentes soportes (Bartolomé y Sancho, 1994). Asimismo, estas revisiones señalan la predominancia de los métodos de corte experimental, frente a otras opciones, para la realización de investigaciones sobre medios de enseñanza, descubriendo la forma en que han sido concebidos y el tipo de conocimiento que se ha generado sobre éstos. El uso extendido de esta perspectiva metodológica revela un proceso de cosificación del fenómeno, al definirlo en términos de variables que pueden ser aisladas del



contexto educativo y que se ha basado en la consideración de los medios como soportes físicos de la cultura, como artefactos tecnológicos.

Sin embargo, esta producción de nuevos materiales educativos, la realización de proyectos de desarrollo o de experiencias educativas para demostrar el carácter innovador de un medio no constituyen, en sí mismas, líneas de trabajo suficientes para la creación de un cuerpo teórico que sustente la utilización de propuestas tecnológicas. Según Travers (1978), existen fundamentalmente dos formas para desarrollar el conocimiento científico en un ámbito concreto. Una consiste en el aprovechamiento y aplicación de las tecnologías provenientes de otros campos; la enseñanza asistida por ordenador constituye un ejemplo en el que una tecnología informática externa al mundo educativo se utiliza con una finalidad formativa. La otra consiste en la creación de producciones tecnológicas específicamente desde y para el ámbito de la educación, las cuales han de apoyarse en las teorías del aprendizaje. Asumimos esta segunda perspectiva en el análisis de las corrientes de investigación que han dominado el estudio de los medios de enseñanza.

Para ello, nos apoyamos en la revisión histórica de las aportaciones científicas sobre medios de enseñanza realizada por De Pablos (1994; 1996a) en la que destaca cuatro enfoques teóricos que han fundamentado los avances científicos en relación con los medios fruto de diversas aproximaciones disciplinares (Psicología, Sociología, Antropología, Didáctica, Ciencias de la Información y la Comunicación, Semiótica, Filología, etc.).

La aplicación de los principios epistemológicos y científicos de las teorías conductistas a situaciones de aprendizaje origina un conjunto de trabajos en los años cincuenta sobre las características intrínsecas de los medios de enseñanza para producir eficazmente los efectos instructivos deseados. La publicación de las obras de Skinner (1954, 1958) junto con las aportaciones de la teoría matemática de la comunicación (Shannon y Weaver, 1948) ocasionó un cuerpo de “propuestas tecnológicas” apoyadas en el análisis y la modificación de la conducta “en tanto que

diseño de estrategias, utilización de medios y control del sistema transmisor entre profesor y alumnos” (Colom, 1986). Los planteamientos metodológicos derivados de la aplicación de estas teorías al estudio de los medios se sustentan en investigaciones cuasi-experimentales comparando los distintos medios en función de su potencialidad para transmitir unos mismos contenidos instructivos. El sentido de estas aproximaciones es ofrecer conclusiones, a modo de normas generales, sobre la aplicación de los medios en la realidad educativa. Como efecto inmediato se desarrolla según Salomon y Clark (1977) la jerarquización de los medios de enseñanza en función de su eficacia, para el aprendizaje de los alumnos, entendida en términos de rendimiento académico medible.

La psicología cognitiva y fundamentalmente la corriente del procesamiento de la información, la cual no representa una ruptura categórica con el enfoque conductista, sino una evolución del mismo en determinados aspectos, origina un conjunto de investigaciones educativas centradas en las interrelaciones entre las características intrínsecas de los medios de enseñanza y determinados procesos de aprendizaje, con especial atención a determinadas actividades de índole cognitiva. El procesamiento de la información supone que operaciones, tales como codificar, almacenar, comparar, localizar, etc., constituyen la esencia del funcionamiento mental humano. Las conclusiones de estas investigaciones proveen de una serie de pautas para el diseño de materiales educativos en función de las características cognitivas de los alumnos y el tipo de actividades que se pretenden sean desarrolladas por éstos. La eficacia instruccional se valora, no sólo en función de las características internas del propio medio-estímulo, sino también a partir de la interacción de las especificidades de los medios con algunas características cognitivas de los sujetos. Estos conceptos de partida son desarrollados fundamentalmente mediante diseños experimentales y correlacionales.

En este marco confluyen algunas aportaciones muy significativas en los años 70 y 80. Entre ellas, las concepciones desarrolladas en torno a la caracterización de las diferencias cognitivas de los sujetos, desde el campo de la psicología y con la

influencia de los avances en Inteligencia Artificial (Lacasa y Pérez, 1987), el modelo de comunicación de Maletzke (1976), los diseños ATI elaborados por Cronbach (1981) y Cronbach y Snow (1977); las clasificaciones taxonómicas de medios y el estudio empírico de constructos tales como el esfuerzo mental invertido (AIME) en el aprendizaje, junto a la aproximación semiológica (Jaquinot, 1977; Jaquinot 1985) y el modelo de comunicación de corte semiótico propuesto por Eco (1977), sirven de base para la construcción de conocimiento científico en torno a la caracterización de los medios según la función instructiva que se les va a otorgar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, valorado éste, como en el caso anterior, en términos de rendimiento académico medible.

El enfoque *curricular-contextualizador* constituye otro marco conceptual que ha propiciado el desarrollo de investigaciones sobre medios de enseñanza, incidiendo en otras dimensiones y formas de concebir las funciones de los medios en los procesos educativos. Éste propone el análisis de los medios como herramientas para pensar y para llevar a la práctica concreta aspectos de los programas curriculares, a la vez que se conciben como elementos estructuradores de la práctica docente; según Area (1991; 1998) los medios como elementos integrados en las propuestas curriculares están condicionados por la naturaleza y concepción curricular bajo la que han sido generados. No obstante, las posibilidades de uso de los mismos, fruto de su contextualización en un marco curricular, no se restringe exclusivamente a las funciones que han sido explotadas en el contexto de una propuesta curricular concreta, sino que los trabajos que se sustentan en esta forma de concebir los medios originan modelos dinámicos, en los que las referencias para la toma de decisiones a los agentes del curriculum dan lugar a formulaciones distintas en función de las situaciones y contextos de aplicación. En esta perspectiva se replantea la eficacia del medio desde su valor intrínseco para la adquisición de conocimientos por parte del alumno hacia su utilidad para propiciar la capacidad de resolver problemas. La metodología en la que se sustentan las aproximaciones científicas de este enfoque tiene un carácter exploratorio, vinculado al interés por comprender las concepciones epistemológicas que manejan los profesores sobre los medios y sus usos en la

enseñanza. En esta línea, las aproximaciones metodológicas quedan ubicadas en lo que en un sentido genérico denominamos metodologías de investigación cualitativa. Según Bartolomé y Sancho (1994), las producciones científicas concretas realizadas en este marco permiten diferenciar el desarrollo de dos líneas fundamentales: a) el análisis interno de los medios, en cuanto a su estructura, técnicas y recursos que dan forma a propuestas curriculares concretas; b) el análisis de los medios desde la perspectiva de la práctica de la enseñanza, es decir, cómo inciden, cómo se utilizan los medios en los contextos “naturales” del curriculum en acción.

Vinculada a la idea de los medios como formas de la cultura y relacionado con los complejos procesos de comunicación y aprendizaje social, convergen en el panorama científico actual teorías como las del aprendizaje situado (Rogoff, 1993), las teorías constructivistas del aprendizaje (Bruner, 1991), el enfoque dialógico propuesto por Bajtín (1995), la teoría social de la comunicación formulada por Martín Serrano (1986, 1993), etc.; los conocimientos que estos enfoques están propiciando sirven de base para un cambio de concepción de los medios, ampliando sus horizontes al aportar información sobre los procesos sociales en que se generan y desarrollan.

En este sentido, De Pablos (1996a) propone la búsqueda de marcos teóricos que ayuden a conocer mejor los procesos de mediación educativa apoyados en los medios de comunicación, señalando como una opción válida, aunque no única, el *Enfoque Sociocultural*, “perspectiva que trasciende la idea de considerar a los medios como meros soportes culturales” (173). Las aportaciones realizadas desde el enfoque sociocultural, no entendido sólo desde su primera etapa en el marco de la psicología rusa (Vygotski, Leontiev, Luria) sino también desde una perspectiva actualizada (Wertsch, Cole, Ramírez Garrido, De Pablos), nos conducen por el camino de los métodos cualitativos de investigación educativa, que tienen un cierto recorrido desde este enfoque como atestiguan aportaciones tales como las compiladas por Lecompte, Millroy y Preissle (1992).

A partir de estas consideraciones, señalamos la necesidad de poner una mayor atención en el estudio del papel de la televisión como instrumento de aprendizaje y como mediador en la construcción de la identidad personal del usuario, lo que sitúa, en gran medida, el foco de atención sobre el tipo y modalidades de interactividad que generan a través de productos concretos. Como ha señalado recientemente De Pablos (1998b), los desarrollos tecnológicos en el campo de la comunicación plantean nuevas formas de comunicación entre los usuarios relacionadas con la pluridireccionalidad, el ritmo de la comunicación o la actividad como emisor y como receptor, que han sufrido cambios cualitativos especialmente vinculados al desarrollo de la red mundial y la televisión digital y la individualización de la programación. La transformación del papel del usuario con la aparición estas nuevas tecnologías y la transformación de los contextos sociales por acción del usuario constituye un reto para los investigadores del campo de la educación en la búsqueda de bases teóricas y de metodologías e instrumentos de investigación poco convencionales.

### **2.3. CARACTERÍSTICAS DE LA TELEVISIÓN EN ESPAÑA**

Como hemos expuesto anteriormente, los medios de comunicación en general tienen actualmente un gran poder e influencia en la organización y desarrollo social, destacando la televisión como uno de los más influyentes por su filtración en las costumbres y hábitos de vida cotidiana de las personas –dedicamos un tiempo específico diario a esta actividad–. Las transformaciones más significativas en España respecto a la televisión se produjeron con la ruptura del monopolio a partir de 1983 con la aparición de las televisiones gestionadas por las comunidades autónomas, provocando una cierta descentralización y fragmentación de la audiencia.

#### **2.3.1. Modelo público versus modelo privado**

La ruptura total con el modelo tradicional basado en el monopolio televisivo estatal se produce con la entrada de las corporaciones privadas (Jones, 1994; De Pablos, 1996b). Las consecuencias inmediatas en el panorama televisivo español se

refieren al aumento significativo del número de canales televisivos (nacionales, regionales y locales, públicos y privados) así como el aumento considerable del número de horas de emisión televisiva, debido a la multiplicación de canales y a una programación casi permanente, lo que ha repercutido en una importante explosión de la demanda de programas. Esto ha tenido una consecuencia directa en las programaciones, cuya expansión temática se ha centrado especialmente en los productos de ocio (ficción) en detrimento de otros contenidos de carácter informativo, formativo o de divulgación cultural especialmente en horarios de máxima audiencia.

Esta situación ha ido acompañada por el desmantelamiento de la base productiva de la televisión pública, la disminución de inversiones en producción y la búsqueda de una mayor productividad, convirtiendo la televisión en un ente de gestión y difusión de programas realizados en otros lugares; mientras ha aumentado de forma extraordinaria la emisión y distribución, la producción propia ha sido mínima (Bustamante, 1995). Para satisfacer la demanda de contenidos de entretenimiento se ha recurrido a fórmulas de bajo coste, mediante la compra de series y películas en los catálogos americanos. La importación de programas americanos y fórmulas televisivas (un ejemplo son las teleseries “españolas”) suponen una nueva forma de colonización apoyada en contenidos televisivos –textos culturales- procedentes y característicos de otras culturas. Como señala Zavala (1991), el neocapitalismo y monopolio norteamericano de los últimos veinte años ha hecho surgir una tendencia a aplicar planteamientos totalizadores globales a cuestiones socioculturales y a reducir lo social a sistemas “mundiales”; los modelos de televisión que se han configurado a partir del plegamiento a los índices de audiencia han convertido a este medio en el máximo exponente de la cultura del consumidor, que caracteriza a la llamada sociedad postindustrial basada en la ruptura con el pasado y en valores como la diferencia, fluidez, individualidad o fragmentación. Los criterios que se han utilizado predominantemente para la gestión y difusión de programas y para la constitución de modelos de programación televisiva tiene una repercusión en las formas en que las personas comprenden las

realidades sociales y culturales (a través de los referentes que le son propuestos en los contextos), y también en los modos de construcción de su identidad.

Como han señalado otros autores con anterioridad (Díaz Nosty, 1996; Bustamante, 1995; De Pablos, 1996b) la tendencia hacia la liberalización y desregulación del sector televisivo revela el predominio de una ideología de matriz mercantil con respecto a las políticas de programación del medio televisivo. De esta forma, como apunta Richeri (1994), se han producido toda una serie de consecuencias entre las que señala la carrera por los índices de audiencia, la reducción de las inversiones destinadas a la producción de programas de ficción que hayan registrado los mayores aumentos de coste, la sustitución en la programación de productos de alto coste de producción por productos y programas de bajo coste de producción (debates, concursos, magazines, etc) o productos adquiridos a bajo precio en los mercados extraeuropeos (series, películas, etc). Esto ha llevado a las televisiones públicas en Europa a opciones productivas y de programación más homogéneas con una lógica comercial que de servicio público.

### **2.3.2. Aproximación conceptual a la televisión**

La comprensión y análisis de la televisión en la actualidad obliga a su contextualización en unas coordenadas espacio-temporales particulares, específicamente en el período histórico que se ha denominado posmodernidad y que ha caracterizado fundamentalmente a las sociedades capitalistas avanzadas del mundo occidental, tras la modernidad –período caracterizado por las formas mecanizadas y estandarización de la producción industrial representadas por el fordismo-. El período histórico posmoderno constituye el objeto de análisis de diversos estudiosos y ha sido especialmente caracterizado como una forma de experiencia cultural particular, una lógica cultural, producto del cambio en las estructuras sociales y económicas; se han adoptado distintos ejes referenciales para definir el sistema social que da lugar a esta lógica cultural; el capitalismo tardío, la sociedad postindustrial, o la sociedad de la información son algunos de ellos. En

cualquier caso, la transformación de la experiencia cultural se explica por medio de una serie de transformaciones económicas en los modos de producción y de consumo. Según Ignatieff (1989) -tomado de Morley (1998)-, este período se puede caracterizar como una forma de experiencia basada en la cultura de los tres minutos. “En un mundo en el cual las noticias nos llegan en porciones de 90 segundos, cada una de ellas desconectada de la anterior (...) la narración ha sido sustituida por el flujo, la conexión por la desconexión, la secuencia por la aleatoriedad”. Este período constituye un momento gobernado por una lógica en la que nada es permanente, que propone una ruptura con el pasado y nos conduce a una cultura amnésica, que imposibilita una posición de respuesta por parte de las personas ante el exceso de información flotante, sin contexto desde el que ser interpretada; esa aparente neutralidad con la que un medio como la televisión provee a la información que es emitida a través de él incapacita a los telespectadores para generar una posición de respuesta.

El espectáculo audiovisual se ha convertido en la realidad última y se consumen imágenes principalmente como símbolos, sin otras referencias contextuales que las propuestas por el propio medio. Como señala Baudrillard (1988), el resultado de esta continua fluidez y repetición de imágenes es que éstas se perciben como más reales que lo real, siendo sustituida la realidad por la continua presentación del espectáculo de imágenes sin significado. Se han anulado los valores y la ideología que subyacen en los discursos televisivos, sobre la base del continuo cambio, de la ostentación de lo efímero; el predominio de la liberalización de tendencias que se suceden unas a otras a gran velocidad ha originado y alimentado la concepción de que todas las ideas tienen el mismo valor social, ya que su propia existencia transitoria constituye la materia prima del proceso global de producción cultural; éste es en sí mismo el objeto del discurso.

Los medios de comunicación y, principalmente, la televisión han mediado de tal forma los procesos sociales y culturales en las sociedades occidentales democráticas, que sucesos tan significativos en sus formas de organización social



como son las campañas políticas, las elecciones generales o el debate sobre el Estado de la Nación son planificados y se producen principalmente como eventos mediáticos. En este sentido, cabe señalar que incluso la programación de algunas intervenciones militares ha estado determinada en función del impacto televisivo y de los beneficios económicos que genera para algunas cadenas de televisión, debido a la exigencia de cobertura de estos fenómenos por parte de los medios a nivel mundial (Pérez Royo y Otros, 1991; Morley, 1998). Los eventos televisivos no son eventos preexistentes, sino que son diseñados ante todo como eventos televisivos, con unos efectos culturales y políticos muy concretos: la creación de comunidades perfectamente reales, como las que se originaron a propósito de los conciertos contra el Apartheid/Mandela. También, se puede observar la transformación que se produce en acontecimientos deportivos cuando éstos son pensados como espectáculo; sirva de ejemplo las transformaciones en el mundo del Atletismo o el Fútbol, en el que el impacto televisivo y la atención del telespectador constituyen criterios para la propia planificación de los eventos deportivos de alto rendimiento. Estos procesos de producción y consumo se convierten en importantes mecanismos de creación de identidad a partir de la formación y reproducción de una comunidad imaginada.

Las nuevas formas de vida social y cultural, que han implicado muy directamente al escenario de los medios de comunicación y, en especial al sector audiovisual, como la televisión, han proporcionado las condiciones para una redefinición de la función social del medio a través de sus diferentes modalidades; por ello, y específicamente en relación con la televisión pública, desde diferentes países se han ido planteando iniciativas y modelos alternativos en la definición y diferenciación de competencias y funciones de la televisión en el nuevo contexto social y económico del sector de la comunicación, en el que tiene lugar la actividad televisiva (Bustamante, 1995).

La televisión como un medio de comunicación de masas que está dirigido a sectores de población muy amplios y, por tanto, heterogéneos, se caracteriza fundamentalmente por diseños de programación horaria, que tratan de optimizar los

niveles de audiencia, manteniendo en cierto grado la característica consustancial del medio respecto a la emisión en directo. Para ello, se han aplicado dos modelos básicos: televisión pública y televisión privada, configurando diferentes géneros televisivos con unas bases antropológicas y sociológicas, como pueden ser los casos de las telecomedias de situación, los programas informativos y las telenovelas. No obstante, la aparición de nuevas modalidades como son la televisión por cable y digital han desarrollado estructuras que alteran especialmente el concepto de espacio y tiempo en que se ha sustentado tradicionalmente la televisión; se observa una evolución desde la emisión de productos con características diferenciales en función de la franja horaria hacia el desarrollo de canales temáticos especializados; asimismo, el ritmo y flujo de los contenidos se ha visto transformado para proyectar una imagen de mayor continuidad en la oferta de canales; estas transformaciones, sin duda, están propiciando nuevas formas de mediación para los individuos y los contextos sociales.

### **2.3.2.1. Funciones de la televisión**

Una propuesta clásica, como la de Baggaley y Duck (1982), nos permite identificar tres funciones que tradicionalmente se han vinculado a la programación televisiva: informativa, formativa y recreativa, asociándose la función formativa, en su dimensión social, preferentemente con el modelo público de televisión; esta función puede ser desarrollada a través de fórmulas directas como la televisión escolar o indirectas bajo la cobertura de conceptos como programación infantil y juvenil, programación cultural, etc. Esta concepción hoy está superada en el sentido de que se da una mezcla de funciones y programas en la oferta actual. Igual ha ocurrido con el cine en el que nos encontramos una mixtura de géneros y estilos narrativos.

No obstante, la programación televisiva de corte educativo es reconocible a partir de unos objetivos y características diferenciadas de otras producciones. La televisión educativa surge a finales de los años cincuenta con el objeto de complementar los sistemas educativos y ante la gran demanda que se produjo en

países como Estados Unidos e Inglaterra (De Pablos, 1996b). De este modo, vinculado por un lado al tipo de audiencia al que van dirigidos y por otro, al tipo de vínculos que se pueden establecer entre tipos de programación televisiva y la educación, Martínez (1992) formula una clasificación de la oferta televisiva directamente vinculable con objetivos educativos, concretada en tres modalidades básicas: televisión cultural, televisión educativa y televisión escolar. De forma sintética, De Pablos (1996, 181) ilustra gráficamente esta propuesta del siguiente modo:

<b>TELEVISIÓN CULTURAL</b>	Contenidos amplios Objetivos divulgativos y de entrenamiento Géneros específicos de la TV
<b>TELEVISIÓN EDUCATIVA</b>	Contenidos extracurriculares Objetivos pedagógicos Planteamientos didácticos
<b>TELEVISIÓN ESCOLAR</b>	Contenidos curriculares Objetivos pedagógicos Planteamientos didácticos

*Cuadro I. Modalidades de televisión relacionadas con la educación*

Estas modalidades producen tipos de programas complementarios entre sí, que contribuyen a la configuración de una oferta de televisión educativa con rasgos propios y diferenciados caracterizada en primer lugar por el tipo de audiencia específica (preescolares, población escolar y adultos) y ,por otro lado, por la finalidad formativa que los guían.

En relación con la programación educativa destinada a adultos se ha planteado en cuatro vertientes: alfabetización, formación profesional, educación universitaria y divulgación cultural. Un ejemplo de programa en esta línea es “la aventura del saber” (la 2). La televisión pública andaluza, a través del Consejo de Administración, aprobó el 6 de febrero de 1996 regular los contenidos mínimos, estableciendo un 10% de contenidos educativos, un 15% de culturales y un 20% de informativos. Asimismo, la puesta en marcha, a partir del 25 de noviembre de 1996 de la revista “El Club de las Ideas” se propuso como modelo de programa de

contenido educativo cuya finalidad es formar al profesorado en los planteamientos asociados al sistema educativo; no obstante, el horario de emisión representa una dificultad para el tipo de audiencia al que va dirigido.

Por otra parte, la programación infantil y juvenil en general asociada tradicionalmente con una función formativa, que domina sobre el resto, y dirigida a una población que va desde los 3 a los 16 años ocupa una franja horaria importante en la programación de los diferentes canales de televisión y ha sufrido, como consecuencia, un proceso de comercialización e inducción al consumo, potenciado a través de los contenidos (producciones foráneas, americanos y japoneses) y a través de las fórmulas organizativas de esos contenidos –contenedores- que sirven como soporte publicitario (power rangers, transformer, etc); esto ha creado comunidades de espectadores en las que se origina y reproduce una mentalidad de pertenencia a través de los instrumentos culturales que les son propuestos y las formas de uso de éstos. Esto tiene consecuencias para la formación de la identidad personal, que se apoya en el reconocimiento, uso y transformación de las particularidades culturales propias en los contextos que le son próximos (por ejemplo, el grupo de amigos, la escuela, etc., en los se proponen formas de juego y manipulación de estos instrumentos). Estas historias y personajes constituyen el punto de partida para el diálogo y la comprensión mutua, se convierten en los referentes culturales a partir de los cuales intentar comprender e interpretar los fenómenos sociales y culturales.

El descubrimiento de que la función educativa, en su acepción más amplia, puede ser cubierta por cualquier tipo de televisión, desde un spot a un telediario, pasando por concursos o documentales, ha llevado en parte a un deterioro de la programación infantil y su diseño y finalidad han sido modificados para su integración en la lógica comercial y de consumo. Como asegura el profesor Martínez (1992) no existen mensajes televisivos gratuitos, todos ellos producen efectos educativos, sean éstos en una dirección u otra, con una intencionalidad u otra.

El análisis del escenario mundial en el que se desarrolla actualmente la televisión plantea necesariamente un examen desde una dimensión ética que oriente las pautas de actuación respecto al medio, tanto desde un plano interno de producción como desde una vertiente externa de consumo; una primera reflexión conduce a desplazar el foco de atención para una valoración de la televisión desde sus características intrínsecas -observadas globalmente como buenas o malas- hacia el uso que se haga de ella; en segundo lugar, la actualización de las funciones sociales de este medio exige una valoración acerca de los criterios que se manejan para justificar una programación. Los criterios y principios sobre los que se articulan las parrillas televisivas deben ser objeto de un análisis cultural sobre la calidad de la programación y las funciones que cumple el medio, principalmente en su modelo de televisión pública.

### **2.3.2.2. Programación**

A partir del análisis de las características propias de la televisión como medio de comunicación, Cebrián Herreros (1978) destaca como elementos exclusivos de ésta, en cualquiera de sus manifestaciones, la programación y la transmisión en directo. Además, González Requena (1988) señala otros rasgos como la autorreferencialidad, la fragmentación y la redundancia apoyada en imágenes impactantes tomadas de la realidad como características del lenguaje televisivo, los cuales contribuyen en las formas de mediación de la actividad humana. No obstante, otras dimensiones citadas como componentes universales de la televisión como son la universalidad del público usuario o del mensaje están cambiando ante la aparición de la televisión vía satélite y cable y la tematización de la oferta televisiva.

Según diversos autores (Cebrián Herreros, 1978; De Pablos, 1996b), la programación es una superestructura específicamente televisiva que da lugar a la continuidad, un concepto clave para este medio que da forma a una obra unitaria y característica constituyendo el universo propio de la televisión en el que tienen cabida otros elementos más específicos (emisiones, géneros televisivos, etc.). Sin

embargo, la posibilidad de transmitir en directo la imagen y el sonido de un acontecimiento que está sucediendo simultáneamente al momento de la emisión es la característica más específica de este medio, que supone una dimensión de gran impacto para la construcción de significados asociados a la dialéctica realidad-ficción que la televisión propone. Según De Pablos, (1996a, 177) “es el principal componente realista del lenguaje televisivo (apoyado en la inmediatez y la imprevisibilidad), puesto que a través de aquella, realidad y espectador toman contacto. Sin embargo, se trata de una realidad mediada y, por tanto no identificable con la experiencia directa”.

A grandes rasgos, podríamos hablar de tres características fundamentales de la programación, susceptibles de ser analizadas: temáticas, estructuras y técnicas/estilos. En relación con las temáticas, se han realizado diversos estudios sobre los efectos de éstas sobre los telespectadores, asociándose a diferentes funciones propiciadas por el medio. De este modo, se han analizado los contenidos de la televisión y propuesto diversas clasificaciones en géneros televisivos (Matelski, 1992; Baggaley y Duck, 1982; Nuñez Encabo, 1997). No obstante, quizá por la fluidez en la aparición y combinación de propuestas televisivas sobre la base de otras, estas clasificaciones no pueden entenderse con un ánimo de exhaustividad y permanencia, ya que la realidad que se pretende describir no es estática, sino bastante dinámica y cambiante. Una de las propuestas más extendidas es la de Baggaley y Duck, en la que se asocian tipos de programas a funciones que cumplen; nosotros la reproducimos a título ilustrativo:

<b>Funciones</b>	<b>Formativa</b>	<b>Informativa</b>	<b>Recreativa</b>
Género	TV Escolar	Noticias	Thriller
	Infantiles	Temas/actualidad	Telenovela
	Juveniles	Información	Interés general
	Divulgación	Política	Humor
	Universidad abierta	Religiosas	Drama
	Alfabetización	Entrevistas	Musicales
	Idiomas	Comerciales	Concursos
			Deportes

*Cuadro II. Clasificación de géneros televisión según funciones (Tomado de De Pablos, 1996b, 178).*

Sin embargo, la actual oferta en cuanto a contenidos de la programación televisiva no puede definirse exclusivamente a partir de la lectura de la propuesta anterior, ya que, por otra parte, las tipologías de programas se combinan para dar respuesta no sólo a una función, sino a varias.

Desde una perspectiva bajtiniana, el análisis de la estructura desarrollada tanto por programas específicos, como de los modelos de programación que éstos apoyan constituye un área a explorar para nuevas líneas de creación cultural en este medio. Asimismo, el estudio de la utilización de técnicas y procedimientos que apoyan unos determinados géneros tales como cambios rápidos de planos, movimientos acelerados, flashback o efectos audiovisuales, por un lado, puede revelarnos el grado de originalidad de una propuesta televisiva en el uso/reintegración de determinadas técnicas características de otros medios o de otros géneros en nuevos contextos o situaciones y, por otro, abre el camino para realizar innovaciones técnicas en el diseño de un programa. No obstante, en esta línea de análisis, la trasposición del sistema conceptual que Bajtín desarrolla en relación con el lenguaje y con el análisis de las obras literarias al estudio del lenguaje televisivo y de sus producciones requiere pensar las citadas dimensiones –temáticas, estructura y técnicas- de un modo interrelacionado, cuya combinación y juego de opciones toma cuerpo para un propósito e intencionalidad específica; de ahí que la dimensión ideológica haya tomado tanto interés en nuestra exposición y que el predominio de unas funciones sobre otras en el tratamiento de determinados temas y en la configuración de los programas constituya un elemento fundamental en su análisis.

A título meramente ilustrativo, presentamos algunos datos referidos al grado de presencia de los distintos de géneros en la televisión en España. La oferta por géneros ha revelado, en términos generales, una tendencia acusada de predominio del cine (24.6% del conjunto de programas emitidos) frente a otro tipo de programas. Los programas divulgativos también tienen una significativa presencia (15.2%),

situándose ligeramente por delante de la ya abundante oferta de teleseries (13.5%). Los programas informativos (12.8%) y los espacios infantiles y juveniles (11.5%) disponen asimismo de una oferta significativa. Los deportes (8.3%), miscelánea (4.8%) y concursos (3.6%) cuentan con una presencia más limitada (Díaz Nosty, 1997; fuente media planning, año 1995).

#### **2.4. CONCEPCIÓN CULTURAL DE LOS MEDIOS: LA TELEVISIÓN.**

El análisis actual de la televisión en diferentes contextos se vincula al concepto de mediación. Los modos en que los medios –desde su vertiente simbólica– propician formas de mediación directamente implicadas en la transformación de las formas de pensamiento humano dando lugar a otras progresivamente más complejas ha sido señalado por diversos autores (De Pablos, 1996a; Younis, 1993; Sancho, 1998; Alvarez, 1997). La teoría sociocultural constituye una aproximación conceptual a la mediación simbólica y a las funciones que desempeña en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que se centra en su vertiente semiótica, no material o física, y en su influencia para el desarrollo del pensamiento humano. Existe todo un lenguaje (audiovisual, televisivo) que media la comunicación, el diálogo con la información emitida a través de la televisión; este complejo sistema de mediación semiótica refleja de forma transformada, alterada, los hechos y fenómenos de la realidad, no literal y miméticamente y como la escritura implica la reestructuración de las formas de pensamiento para configurarse de manera cualitativamente distinta en las sociedades e individuos que hacen uso de este nuevo sistema. Como apunta Alvarez (1997), en las civilizaciones antiguas las “nuevas tecnologías” como la escritura, aritmética, etc. dieron lugar a la expansión y generalización de la escolarización con el objeto de instruir a los ciudadanos en estos medios necesarios para vivir. Al igual que estos medios se constituían en sí mismos en creadores y propagadores de los mitos culturales de esa época histórica: religión, progreso e identidades nacionales, las posibilidades de las nuevas tecnologías de naturaleza simbólica apuntan en la misma línea; no obstante, la aportación más importante de los sistemas simbólicos implícitos en lo que Ramírez (1995) ha denominado “las



tecnologías de la mente” es su potencial para la creación humana vinculada a un complejo proceso de descontextualización, es decir, no sólo para la adaptación y el control del mundo exterior, sino para la creación y planificación con el fin de regular nuestra propia conducta hacia metas y planos imaginados.

Partiendo de este marco teórico, los instrumentos culturales, que han sido contruidos en el curso del propio desarrollo histórico de la humanidad median las actividades humanas que se realizan en múltiples contextos sociales; estos instrumentos de naturaleza simbólica como la televisión no pueden concebirse de manera estática, sino como manifestaciones visibles de la continua evolución y renovación de los mensajes que se generan y producen ligados a diferentes contextos. Estos instrumentos son percibidos y re-creados por las personas que aprenden, vinculados a los entornos institucionales en los que las personas actúan utilizándolos. Éstos no tienen una naturaleza unívoca y, por tanto, las formas de uso por parte de las personas son múltiples y también su lectura, comprensión e interpretación.

Los medios como sistemas simbólicos no son reflejo incuestionable de la realidad externa sino que participan activamente en procesos de construcción o representación de la realidad. Esta naturaleza simbólica de la televisión origina productos culturales (programas, géneros) que suponen versiones alteradas de la realidad referenciada. Sobre esta tesis, la educación audiovisual surge con el propósito de propiciar el descubrimiento del carácter artificial de los productos televisivos y de los vínculos que éstos desarrollan con distinto tipo de contextos sociales. La selección de la información, la forma de organizarla y presentarla ante la audiencia, que obedece al esquema de pensamiento de un grupo de personas de lo que debe ser transmitido respecto a un fenómeno o acontecimiento, revela la naturaleza esencialmente cultural de este medio. A través de la televisión se propicia un diálogo del telespectador con las ideas y esquemas de otros. El reconocimiento de la *alteridad* posibilita el diálogo y sitúa al telespectador en el camino de distinguir lo que es propio del interlocutor (autor del enunciado o propuesta televisiva) de aquello que no (otras voces que ha integrado en su propuesta). Los rasgos que distinguen a la

televisión de otros medios se sustentan fundamentalmente en el tipo de lenguaje que implica, caracterizado actualmente por la fragmentación, autorreferencialidad y la repetición constante de la información; estas dimensiones proporcionan la base para múltiples usos y combinaciones en la organización de contenidos, cuya regulación viene realizándose fundamentalmente por criterios políticos, sociales y económicos, con poca incidencia de planteamientos educativos o de la propia creación artística. El profesor De Pablos sintetiza el impacto de las tecnologías en las personas en su vertiente principalmente simbólica del siguiente modo:

“La capacidad para elaborar imágenes y documentos mediante procedimientos cada vez más sofisticados, y al mismo tiempo más asequibles, ligada a nuestra creciente dependencia de la información presentada en soportes audiovisuales está contribuyendo, sin lugar a dudas, a una transformación de nuestra manera de concebir el mundo, influidos especialmente por la televisión, pero también por otros medios como el cine, el vídeo o los multimedia”

(De Pablos, 1996a, 154).

La estrecha relación entre cultura, lenguaje y comunicación, remite a la existencia de un lenguaje para la creación y desarrollo de los objetos culturales. El lenguaje transmitido por los objetos culturales posibilita diferentes usos y formas entre las cuales existe una forma descontextualizada, aislada de los contextos inmediatos, en la que éste adquiere una importancia relevante. Para Giddens (1990), la importancia de los objetos culturales se basa en que introducen mediaciones nuevas en la actividad humana, las cuales se desarrollan vinculadas a distintos contextos y originan diversas formas de comunicación y funciones del lenguaje asociadas a los mismos.

Esta capacidad del lenguaje televisivo para inducir formas de interpretar y concebir el mundo que nos rodea está estrechamente relacionada con su poder

ideológico, el cual es, en cierto modo, proporcional a la aparente naturalidad de sus representaciones; además, este poder radica en gran parte en los propósitos de quienes lo controlan y elaboran, y de la capacidad para hacer pasar por reales y verdaderas construcciones selectivas y cargadas de valores, en las que se inscriben intereses particulares, ideologías y modos de entender (discursos).

Nuestra sociedad actual se caracteriza por la proliferación de nuevos instrumentos de apoyo a situaciones mediadas, entre los que destacan recientemente la televisión digital y la red mundial Internet, los cuales aportan complejos sistemas de códigos, muy determinados por las instituciones a las que están vinculados. Los procesos de culturización tienen un origen social, colectivo y en gran medida éstos se proponen como procesos curriculares en las instituciones dedicadas a la educación formal. La televisión es un factor que contribuye a ese proceso formativo de las personas que puede ser potenciado o contrarrestado por entornos de socialización como la familia o la escuela.

El establecimiento de un vínculo entre las acciones que desarrollan los sujetos apoyadas en producciones culturales de estos medios y los escenarios socioculturales en las que las realizan constituye el objeto de análisis de la línea de investigaciones socioculturales que exploran las relaciones entre instrumentos y contexto. En esta línea de indagación sobre la importancia del contexto en la interpretación de los contenidos televisivos, diversos textos procedentes de la corriente de estudios culturales (Curran y Otros, 1998; Morley, 1992; Silverstone, 1994) han analizado las relaciones entre las producciones culturales (de diversa índole) y los contextos socioculturales en que se insertan desde un punto de vista dinámico, como entidades mutuamente influyentes que forman parte de un mismo proceso; de esta forma, el aislamiento y separación entre receptor y emisor es reelaborada desde este enfoque, reconociendo al telespectador capacidad de acción, de realizar lecturas diferentes a la preferida e inserta en el texto. Morley (1986) distingue entre tres tipos de lecturas: dominante, negociada y opuesta, basándose en la descodificación e interpretación que el espectador hace de los distintos programas.

Las experiencias en distintos contextos y el contacto con diversos textos culturales anteriores sobre temáticas próximas son voces que resuenan y constituyen materiales básicos para la interpretación de los programas por parte de los usuarios.

De este modo, la resistencia de las personas a apropiarse determinados textos culturales sugiere dimensiones importantes para la construcción de la identidad. En algunos ámbitos, determinados instrumentos culturales no son fácilmente apropiados por las personas, sino que existe una resistencia o fricción entre éstos y su uso por las personas, que pueden mostrar sentimientos de conflicto u otras expresiones de resistencia. Cuando desde determinados contextos como son las instituciones educativas se propone e invita al uso de determinadas producciones culturales apoyadas en unos lenguajes y géneros, las acciones de los sujetos se caracterizan por formas de resistencia que revelan actitudes de enfrentamiento como la ironía o de subsistencia como el disimulo. La privilegiación por parte de los profesores, en tanto que agentes responsables de la constitución de contextos educativos, de determinados discursos a través del uso de productos culturales, puede implicar en sí misma formas de exclusión de algunos colectivos sociales; los instrumentos culturales así como las formas de uso propuestas como más adecuadas a las personas vinculadas a distintos contextos se relaciona con la construcción de la identidad fundamentalmente porque estas actividades constituyen en sí mismas experiencias del traspaso de la regulación desde los contextos a uno mismo, ya que las personas aprendemos a “construirnos” como individuos (tomamos conciencia de uno mismo) autorregulando nuestro proceso de crecimiento cultural; de esta forma, la construcción de la propia identidad cultural de una persona supone la utilización consciente de la experiencia previa de dominio de la cultura característica de un escenario sociocultural concreto. En esta línea, De Pablos (1996a, 175) sugiere que deben contemplarse algunas condiciones derivadas de los presupuestos teóricos socioculturales; por un lado, la interacción dentro de pequeños grupos facilita los procesos interpsicológicos; asimismo, los mediadores cumplen el papel de dinamizadores de la actividad psicológica que conduce a la internalización; y, por último, trabajar en núcleos sociales básicos en los

que se puede manifestar la formación de ideas en el curso de actividades socialmente significativas.

El renovado interés por los medios de enseñanza, con el desarrollo de nuevas tecnologías y su incorporación en el sistema educativo, ha dado lugar a la realización de investigaciones que abordan la relación entre producciones culturales de diversa índole (televisión, vídeo, internet, sistemas multimedia) y los contextos socioculturales, especialmente focalizados sobre los procesos de mediación introducidos por éstos en el desarrollo cognitivo. Una recopilación de trabajos orientados específicamente al estudio de la mediación apoyada por la televisión se puede consultar en el número monográfico de la revista *Cultura y Educación* “Creciendo con la televisión” o en la sección destinada a la investigación de la revista *Comunicación y Cultura* en su número inaugural, ambas publicadas por la Fundación Infancia y Aprendizaje. En esta línea, Pindado (1998) analiza las relaciones de los niños con la televisión en el espacio familiar como una relación mediada por el modelo familiar (relaciones padres-hijos) y por las relaciones de los padres con el medio así como los usos sociales que les dan a la televisión, dando lugar a interpretaciones y significados de los contenidos televisivos diferentes según los contextos. Las iniciativas emprendidas para comprender y explicar los procesos de mediación apoyados por una variedad de instrumentos culturales de gran impacto social con el objeto de sugerir y propiciar modelos y pautas para la práctica educativa constituyen aún hoy un ámbito poco explorado, pero de creciente interés desde el enfoque sociocultural.

## **2.5. APROXIMACIÓN EDUCATIVA A LA TELEVISIÓN DESDE UNA CONCEPCIÓN SOCIOCULTURAL**

Los conceptos aportados por el enfoque sociocultural en relación con el papel que desempeñan los instrumentos mediadores en los procesos de enseñanza-aprendizaje sugieren la exploración de formas de mediación apoyadas en producciones culturales basadas en diversos lenguajes (televisivo, cinematográfico, digital, etc.) de gran complejidad en algunos casos. La actualización de la noción de

internalización a partir de su caracterización como un proceso de dominio y apropiación de instrumentos culturales por parte de los individuos propone un camino para el estudio de las mediaciones educativas producidas por los diferentes medios en contextos de actividad diversos.

De esta forma, al igual que los contextos escolares apoyan la apropiación del lenguaje desde una vertiente más abstracta por parte de los sujetos basándose en el principio de la descontextualización sistemática y constante de conocimientos, es necesario que éstos aprendan también a codificar y decodificar ideas/conceptos apoyados en otros lenguajes para que tomen conciencia de su mediación y los utilicen de forma intencional así como mediante la descontextualización de conocimientos desarrollen modos progresivamente más complejos de pensamiento; de este modo, en relación con la televisión los alumnos pueden conocer el uso de mecanismos de realidad-ficción en que se apoyan los programas, los distintos géneros televisivos (concursos, reality-shows, teleseries, magazines, etc.) en que son diseñados y se emiten y qué conceptos los sustentan. En este sentido, Bajtín ya sugiere ciertas relaciones entre las acciones de los individuos mediadas por el lenguaje y la construcción de la identidad cultural personal, que podemos extrapolar al análisis de la mediación introducida por la televisión:

“Cuanto mejor dominamos los géneros discursivos, tanto más libremente los aprovechamos, tanto mayor es la plenitud y claridad de nuestra personalidad que se refleja en este uso (cuando es necesario), tanto más plástica y ágilmente reproducimos la irreplicable situación de la comunicación verbal; en una palabra, tanto mayor es la perfección con la cual realizamos nuestra libre intención discursiva.”

(Bajtín, 1995, 270).

La incorporación en instituciones educativas de estos medios, mediante la planificación de actividades educativas de diversa índole destinadas a poner de

manifiesto su naturaleza artificial/cultural, abre el camino a los usuarios de consumirlos de forma razonada y consciente; en cierto modo, se hacen agentes de la cultura, no sólo mediante la selección de programas (con contenidos, estilos y estructuras determinados) sino también a través del ejercicio del control de los procesos de producción y de la realización de propuestas originales. El diseño de actividades educativas sobre la base del uso y manipulación de medios como la televisión y los géneros discursivos escolares que son privilegiados en el marco de éstas, proveen el punto de partida para el desarrollo de los procesos de mediación de la televisión u otros instrumentos encaminados a su comprensión como artificio; asimismo crean las condiciones contextuales para que se propongan nuevas funciones del medio que propicien el desarrollo cultural. Los procesos de construcción del discurso escolar sobre una variedad de temáticas y el papel que juegan los medios en estos procesos nos aportan la vía para estimular y proponer diferentes usos de los medios desde las instituciones escolares en una línea creativa.

Los sujetos, a partir de un alto nivel de dominio del medio, pueden proponer discursos alternativos a los privilegiados desde diferentes programas y cadenas de televisión, estableciendo qué contenidos y formas de organización de éstos son más apropiadas frente al producto elaborado, el cual propone unos determinados contenidos, estilos y formas de estructurarlos.

Precisamente el desarrollo de la identidad en el marco de la teoría sociocultural es un tema que está siendo abordado a partir de un complejo proceso de dominio y apropiación de instrumentos culturales mediante su vinculación a diferentes contextos sociales; este proceso de desarrollo de la conciencia individual se apoya en actividades en las que entran en juego una variedad de acciones con distinta orientación, basadas en la privilegiación o reintegración de instrumentos culturales en función de la comprensión activa que realizan los sujetos de los escenarios sociales. La concepción cultural de instrumentos como la televisión focaliza la atención en la identificación de diferentes formas de uso de éstos por parte de los individuos para exponerse mutuamente los significados culturales que marcan

y definen un contexto sociocultural (por ejemplo el de un centro educativo). De este modo, al proponer o instar a los alumnos a usar determinados textos o producciones en el contexto escolar, se crean zonas para el desarrollo de relaciones con ese medio, en las que se descubren las formas de acción que éstos sugieren y proponen a los alumnos.

Partiendo de esta perspectiva o modo de conceptualizar los medios, el objetivo primordial de la educación audiovisual consiste en desarrollar suficientemente en los alumnos la confianza en sí mismos y la madurez crítica para que realicen juicios críticos de los textos basados en distintos lenguajes (Masterman, 1993). Se persigue no sólo el conocimiento y comprensión, sino la autonomía crítica; es decir, la construcción de un discurso propio, de su identidad manifestada en el tipo de medios usados y en las formas de acción que desarrolla con ellos para presentarse y re-presentarse ante los demás.

Las formas de relación que establecen los estudiantes con diversos productos televisivos así como con los diversos esquemas conceptuales sobre los que se sustentan requiere concebirlos principalmente como instrumentos culturales que surgen y adquieren sus significados en contextos sociales determinados. Esta contextualización constituye un criterio a tener en cuenta en la elección de los textos (programas de televisión, noticias de prensa, etc.) por parte del profesor para el trabajo en el aula, que irá encaminado al descubrimiento de la naturaleza del medio y a los procesos de manipulación implícitos para su producción y consumo.

Esto propone a la educación retos importantes para incorporar actividades educativas que contemplen en su diseño el objetivo, no sólo de propiciar el dominio del lenguaje y de los géneros existentes que son apropiados en unos contextos, sino también de diseñar actividades y materiales educativos que requieran acciones de extrapolación de conocimientos de unos contextos a otros nuevos. Una línea de desarrollo sugerente es la referida el diseño de materiales educativos con características específicas para propiciar formas de mediación diversas, con el objeto



de sugerir a los sujetos múltiples formas de uso de los medios; la finalidad última es generar un alto dominio de los diversos lenguajes implícitos en las elaboraciones culturales para que pueda construir y proyectar su identidad a través de ellos.

La acción que los sujetos realizan en diversos contextos sociales, con el apoyo/mediación de estos instrumentos, los convierte en portadores de patrones socioculturales como resultado de su actividad. No obstante, éstos no son fijos; los significados culturales están en continua modificación, expansión y revisión por las personas en instancias concretas de comunicación. Como plantea Ramírez Garrido (1995), tanto los diálogos semiestructurados o conversaciones informales como en los debates organizados ex-profeso constituyen contextos apropiados para un ejercicio de alteridad, ya que los acontecimientos o fenómenos sobre los que se conversa adoptan significados diferentes en función a puntos de vista alternativos; se convierte en la vía para la lectura y comprensión de un instrumento de maneras diversas. A través del diálogo, se exponen las propias experiencias y conductas a examen crítico, ayudando a desarrollar el pensamiento dialógico, que reconoce las contradicciones y tensiones internas que existen en el grupo y en cada individuo en relación con distintas producciones culturales. El diálogo saca a la luz las contradicciones en un intento de entender los fenómenos, incluidas las propias actividades del grupo, en su proceso de cambio y desarrollo. El diálogo apunta a generar formas de comprensión nuevas y más complejas, al poner de manifiesto cómo son manejados los conceptos y en qué referentes/avales se apoya para mantenerlos como eje para el análisis de los contenidos propuestos.

La aparición de nuevas formas de mediación como son las nuevas tecnologías de la comunicación o el desarrollo de modelos más avanzados de una ya existente proveen las condiciones para el camino sociocultural. Éste se produce porque son creados y usados en situaciones sociales y culturales donde se generan sus significados y se le otorgan diferentes funciones. En esta línea, los procesos de interacción consustanciales con instituciones, como la familia y la escuela, características de nuestra organización social occidental, pueden considerarse como

procesos mediados por instrumentos culturales, que en función de los contextos de actividad originados en instancias concretas de comunicación sugerirán unas formas de acción encaminadas a su dominio y/o apropiación por parte de las personas.

La importancia concedida al diálogo así como el reconocimiento y respeto, que subyace en las prácticas educativas, hacia la diversidad cultural a tenor de los contextos de procedencia de las personas y sus experiencias pasadas convierten el marco de la Educación de Personas Adultas en un contexto especialmente idóneo para el estudio de la mediación educativa en contexto escolar apoyada por la televisión. Las personas proyectan en sus discursos la definición particular que hacen del contexto y de los instrumentos que éste privilegia para expresar ideas y opiniones propias; las formas de acción desarrolladas por las personas en este contexto y la función que desempeña la televisión en éstas nos revela su concepción del medio y el grado en que éste forma parte de los recursos culturales expresivos apropiados para representar/pensar el mundo y a sí mismo.

En esta investigación, nos hemos planteado caracterizar las formas de mediación de la televisión en la construcción del discurso escolar en el ámbito de la Educación de Personas Adultas. A través de un plan de actividades, en el que se incluyó la realización de debates de diversa índole en el Centro de Educación de Adultos, se pretendía propiciar contextos de actividad idóneos para el dominio y apropiación de este medio desde un plano más descontextualizado.

**Capítulo III**  
**EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS**  
**DESDE EL PRISMA SOCIOCULTURAL:**  
**LA TELEVISIÓN COMO MEDIO EDUCATIVO**

**3.1. Ideas preliminares**

Este capítulo presenta la concepción de la Educación de Personas Adultas que sustenta la investigación así como un análisis de las prácticas educativas que han caracterizado los centros de educación de adultos desde su origen; además tanto a partir de la propuesta teórica del diseño curricular de Educación de Adultos como de su aplicación práctica se muestra la forma y grado en que se han integrado los medios de comunicación en la vida escolar de estos centros. Por último, presentamos el centro en el que se llevó a cabo la investigación y los grupos de alumnos que fueron seleccionados para el trabajo de campo. Se ha incluido una reflexión, a tenor de la publicación del Decreto 156/1997 que regula la oferta formativa de la Educación de Adultos, sobre la nueva orientación que desde este marco organizativo y legal se le ha conferido. Este decreto rompe con el modelo socioeducativo de educación de adultos y apunta hacia el desarrollo de una concepción más tecnocrática. Esto implica un cierto desmantelamiento del sistema educativo en este nivel, ya que no contempla

la línea de acción comunitaria que ha formado parte de las funciones de la educación de adultos hasta ahora, la cual se ha manifestado como una de las características más notables de este movimiento y que ha contribuido al establecimiento de estos centros como dinamizadores culturales del contexto social próximo.

En la actualidad, los cambios económicos, culturales y tecnológicos originan demandas educativas que van más allá de lo que se conoce como edad escolar, proponiendo un estilo de vida adulta en constante construcción; un rasgo consustancial a la vida del adulto actualmente es la necesidad de aprender para adaptarse a vivir en una sociedad cambiante. En la última década, este rasgo parece haberse acentuado como consecuencia del desarrollo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, de enorme repercusión en diferentes ámbitos de actividad profesional (médica, económica, etc.). El cambio no es un hecho conyuntural, sino que se ha convertido en algo consustancial a la sociedad moderna, exigiendo del individuo una dedicación específica al aprendizaje. En este sentido, la Educación de Personas Adultas cobra un renovado interés para el estudio de los procesos educativos, que cada vez más afectan al conjunto de la población y no sólo a aquellas personas, que en su infancia, no accedieron a la escuela. En este sentido, cabe señalar la influencia de los avances científicos y tecnológicos en la vida cultural y social tales como los recientes progresos en ingeniería genética o los sofisticados sistemas de comunicación internacional debido al desarrollo de las telecomunicaciones y tecnología aeroespacial.

Por otra parte, el movimiento de educación de personas adultas, que surgió con un carácter eminentemente compensatorio vinculado al proceso lecto-escritor, se está viendo revisado y ampliado en distintas vertientes; el ritmo acelerado con el que se crean nuevos sistemas de comunicación y la aplicación inmediata a la vida cotidiana de los ciudadanos da lugar a una nueva concepción de la educación de personas adultas. Por tanto, la comprensión y explicación de los procesos educativos

de personas adultas constituye un reto científico, que puede arrojar luz sobre multitud de fenómenos sociales de los que somos espectadores.

Como señala Ramírez (1988), las personas adultas que acuden a los Centros de Educación de Adultos han cumplido en su totalidad el proceso de socialización, lo que constituye una importante diferencia respecto a la escolarización en la edad infantil, ya que la escolarización y la ontogénesis se desarrollan de forma conjunta en el niño, coincidiendo al mismo tiempo. Las personas, que acuden a los centros de adultos, se han socializado con escasa o nula experiencia escolar, por lo que el desarrollo individual (ontogénesis) se encuentra en una etapa muy avanzada cuando se inicia el proceso de escolarización; esta circunstancia ha facilitado a especialistas en Ciencias del Comportamiento un análisis más nítido de cómo se ven alterados los modos de pensamiento por la introducción de nuevas tecnologías de la comunicación, haciendo más precisa la evidencia empírica del peso que tiene el dominio sociocultural en los cambios cualitativos que se producen en el desarrollo ontogenético así como en el propio dominio sociocultural, a través de la creación y revisión constante de los instrumentos culturales.

### **3.2. LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS**

Los presupuestos teóricos que actualmente sustentan la Educación de Personas Adultas surgen como consecuencia de la revolución de las concepciones tradicionales sobre el ciclo vital humano, cimentada sobre el concepto estático de adultez. De esta forma, mientras que la infancia y la adolescencia fueron definidas como épocas propias para la evolución afectiva y cognitiva, la adultez se consideraba estática y/o decreciente. Esta etapa en la vida de una persona se consideraba un período afectivamente estático e intelectualmente en declive (Flecha, 1990, 73). Desde un punto de vista del desarrollo humano, esto ha originado que se hayan realizado numerosas investigaciones sobre la infancia y la adolescencia, creando la tendencia a transplantar mecánicamente los conocimientos así adquiridos a la

caracterización de la persona adulta. En el avance hacia una fundamentación científica, la Educación de Adultos se ha orientado hacia otros conceptos que superan la visión de la educación restringida a lo escolar. De esta forma, aparece en el marco de la Educación de Personas Adultas, el concepto de Educación Permanente. De los varios que se han elaborado ha alcanzado un mayor consenso el concepto de Educación Permanente presentado en la 19ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO (celebrada en Nairobi) y en concreto en su Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos (UNESCO, 1977, 124):

- La expresión "educación permanente" designa un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo.
  
- En ese proyecto el hombre es agente de su propia educación, por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión. Uno de los mayores aciertos de la educación de adultos ha estribado en su carácter negociador (Ramírez, 1995, 57).
  
- La educación permanente, lejos de limitarse al período de escolaridad, abarca todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los acontecimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuye a todas las formas de desarrollo de la personalidad. Uno de los aportes más señeros que Freire y sus seguidores hicieron en su análisis de la alfabetización es la crítica a las prácticas educativas totalmente ajenas a la existencia cotidiana de los estudiantes, proponiendo como vía para vincular las actividades educativas con la experiencia de los alumnos el diálogo, la palabra oral.

- Los procesos educativos, que siguen a lo largo de la vida los niños, los jóvenes y los adultos, cualquiera que sea su forma, deben considerarse como un todo.

La alfabetización constituye el objetivo primordial de la Educación de Personas Adultas; éste se define y matiza a partir del concepto de educación permanente. En el panorama actual, se distinguen claramente distintas formas de alfabetización derivadas de las múltiples situaciones sociales que ha originado el nuevo orden mundial fruto de los avances científicos y tecnológicos. En la actualidad, no se puede hablar de un modo único de alfabetización para todos los sectores, sino de formas diversas de inserción de la alfabetización en procesos de trabajo diferentes, siendo necesario poner énfasis en los aspectos axiológicos en la alfabetización, como la autoestima, conciencia del valor de la cultura popular, fortalecimiento de la cooperación y la solidaridad, rescate del valor del trabajo como actividad fundamental del ser humano y como servicio comunitario y la conciencia de futuro. Este planteamiento supone entender la alfabetización, desde las capacidades y no desde los déficits.

Desde este enfoque, el analfabetismo se considera un estado transitorio, que nos afecta actualmente a todos los ciudadanos de algún modo, ya que la proliferación de nuevos medios y lenguajes colocan a los ciudadanos en ese estado de adaptación constante a las innovaciones, especialmente si éstas repercuten directamente en el ámbito laboral. En general, entenderíamos por persona alfabetizada la que sabe codificar y decodificar mensajes en cualquier tipo de lenguaje, de este modo, todos podemos reconocernos no alfabetizado en algún lenguaje (música, pintura, etc.).

En este sentido, el decreto que regula la oferta formativa y el curriculum de Educación de Personas Adultas considera que los procesos de alfabetización están íntimamente ligados al derecho que tiene cada persona a desempeñar un papel económico, social y político en la sociedad que vive.

Podemos reconocer diferentes formas de analfabetismo en función del grado de dominio de los instrumentos y naturaleza de los instrumentos que usa los individuos (de menor a mayor complejidad):

- Los analfabetos absolutos: aquellas personas que no han tenido nunca atención educativa y no dominan, por lo tanto, los indispensables instrumentos de la lecto-escritura y el cálculo.
  
- Los analfabetos funcionales: personas que conociendo y dominando las técnicas instrumentales de lecto-escritura y cálculo elemental, no alcanzan el nivel formativo deseado que la sociedad actual necesita. El analfabetismo funcional se nos presenta no sólo como una necesidad individual, sino como un problema colectivo, ya que no son sólo individuos aislados los que manifiestan estas carencias, sino también las comunidades y dentro de ellas, sectores sociales específicos que, encuentran dificultades no sólo para leer textos, sino también para comprender el contexto más próximo en el que vivimos como parte de un proceso más global de transformación y mejora de la calidad de vida.
  
- Los analfabetos en retroceso: tipo de analfabetismo que padecen todos los sistemas educativos, producido por el olvido de los conocimientos y la obsolescencia de los mismos.

En este contexto, cobra especial relevancia el concepto de alfabetización funcional. Para la terminología de Educación de Adultos de la UNESCO se trata del proceso "de desarrollo de las capacidades básicas de lectura, escritura y cálculo que permiten al individuo participar efectivamente en todas aquellas actividades dentro de la sociedad que requieren el uso de dichas capacidades" (UNESCO, 1979, 75). Debemos destacar dos extremos de esta definición; en primer lugar, que se trata de un proceso contextualizado en un lugar y momento histórico; en segundo lugar, que



no se circunscribe exclusivamente a la adquisición de destrezas técnicas, sino que se ve ampliado a la construcción de las capacidades que nos permiten leer el mundo. En este sentido, al aparecer nuevos lenguajes con la introducción de las tecnologías de la comunicación (que vienen a transformar las formas de relación con el mundo y con uno mismo), se hace necesario formar a los ciudadanos en estos lenguajes para que desarrollen las complejas formas de pensamiento que exige la actual sociedad mediática.

Por otra parte, la noción de aprendizaje autodirigido influye dentro del marco conceptual proporcionado por la educación permanente y la alfabetización en la configuración de los principios que rigen las prácticas educativas en Educación de Personas Adultas. Este tipo de aprendizaje se caracteriza porque el aprendiz asume la responsabilidad de su proceso de aprendizaje, va promoviendo y desarrollando actividades por sí mismo y en función de sus necesidades (Brockett e Hiemstra, 1993; Garrison, 1997). En este sentido, cabe resaltar las conexiones conceptuales que podemos establecer entre este concepto que orienta la filosofía de la Educación de Adultos y el concepto de agencialidad planteado por Ramírez (1995) a partir de las aportaciones de Bajtín que juega un importante papel en la construcción individual de significados (identidad, punto de vista propio, autónomo).

Basándonos en Botkin, Elmandjra y Malitza (1979), queremos destacar la gran influencia que ha tenido sobre las concepciones educativas que sustentan la educación de personas adultas y la caracterización de las prácticas educativas que se han desarrollado en los centros de educación de adultos de Andalucía la concepción de aprendizaje innovador y autónomo. De este modo, se conciben las innovaciones como base del aprendizaje; esto supone que los individuos y la sociedad han de desarrollarse conjuntamente para hacer frente a nuevas situaciones de complejidad creciente (1979, 41). Los planteamientos de la teoría sociocultural sobre la progresiva descontextualización de instrumentos culturales están vinculados a este concepto de aprendizaje apoyado en las innovaciones y los cambios que hacen más complejas las

situaciones y experiencias sociales. En el mundo actual, existe una proliferación de instrumentos mediadores y la comprensión e interpretación de los fenómenos por parte de las personas depende del dominio (evidenciado en el grado de descontextualización) de éstos por parte de los sujetos.

### **3.3. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS**

Como hemos señalado con anterioridad, el cambio acelerado de todo tipo de procesos es uno de los rasgos distintivos del actual contexto social; esto se hace evidente en los avances sorprendentes que se registran en el plano científico y tecnológico, que tienen una repercusión directa en el campo de la comunicación, dejando obsoletos los canales por los que tradicionalmente ha fluido la información. En la actualidad, podemos observar las transformaciones que se producen en cualquier esfera de actividad humana en tan sólo una década, cambiando muchos de los significados culturales que compartimos como miembros de determinados colectivos sociales, por la irrupción de avances e innovaciones que modifican sustancialmente nuestras condiciones de vida y nuestro conocimiento del mundo.

La imagen de este mundo sorprendente y complejo es, de forma progresiva, la de una sociedad mediática en la que el acceso a la información y a los bienes culturales va a depender, en gran medida, de la posibilidad de acceder a nuevos canales tecnológicamente sofisticados y complejos.

La educación de personas adultas ha sido un ámbito educativo con características diferenciales en cuanto a su estructura organizativa, diseño curricular y metodologías de enseñanza desde sus orígenes. La edición en 1988 del Diseño Curricular de Educación de Adultos pretendía adecuar los objetivos y contenidos educativos, por un lado, a las necesidades percibidas por los individuos destinatarios de esta educación y, por otro, a las necesidades de la sociedad para mejorar los

procesos de desarrollo social y económico de la Comunidad Autónoma Andaluza. En este sentido, se pretendía eliminar parte de la rigidez del marco conceptual y organizativo, que dificultaban la introducción y desarrollo de técnicas didácticas y metodológicas flexibles y dinámicas, para adaptarse a las necesidades e intereses de las personas adultas. En este contexto legal, se introdujeron objetivos y contenidos referidos al conocimiento y comprensión de los medios de comunicación, otorgándole carácter de oficialidad a las prácticas y actividades educativas que habían venido realizándose en estos centros con el objetivo de desarrollar en las personas una conciencia crítica sobre los procesos de selección, organización, producción y emisión de información a través de medios como la prensa, la radio o la televisión –los cuales proponen diversos puntos de vista y formas de analizar y comprender los hechos y fenómenos sobre los que informan-.

El reciente decreto 156/1997 que regula la formación básica en Educación de Adultos y establece la oferta formativa para los adultos, nace con el objetivo de adaptar/unificar el diseño curricular de educación de adultos a los currículos establecidos para educación primaria y educación secundaria obligatoria, estableciendo directrices con una tendencia homogeneizadora respecto al principio de diversificación y flexibilidad implícito en el diseño curricular publicado en 1988. García Puerta (1997) señala que el decreto supone la ruptura con un concepto de la educación de adultos basado en un modelo socioeducativo para avanzar en el desarrollo de una concepción más tecnocrática y académica.

En un primer nivel de análisis, esta tendencia hacia la cultura escolar y académica en detrimento de la cultura popular tiene repercusiones a corto-medio plazo en la cultura de los centros, la cual se ha constituido sobre la base del reconocimiento y respeto por diferentes patrones culturales –no exclusivamente los propuestos por la cultura oficial-, que han sido integrados a través de una variedad de actividades organizadas por los centros orientadas al ámbito comunitario en que están ubicados. No obstante, en cuanto al empleo de metodologías abiertas y

flexibles, basadas en el diálogo y la oralidad como fuente de construcción de conocimientos en el aula, las directrices y normas derivadas del decreto reconocen esta dinámica como forma sustancial de desarrollo de las prácticas educativas de aula.

En relación con diversos medios de comunicación, este nuevo marco legal reconoce a través de sus objetivos y contenidos la tradición escolar de los Centros de Educación de Adultos del desarrollo de actividades encaminadas a la comprensión y análisis crítico de los mensajes procedentes de diferentes medios de comunicación. De este modo, se plantea como objetivo del área de comunicación en los tres niveles (nivel de formación inicial de base, formación de base y secundaria obligatoria) de la Educación de Personas Adultas el trabajo específico con los medios de comunicación en diversos planos de profundización. Asimismo, se introducen objetivos que aluden al uso y dominio de otras herramientas como son la calculadora o el ordenador personal por su utilidad y aplicación no sólo al desarrollo cognitivo de los alumnos, sino por el desarrollo de capacidades de adaptación a diferentes tipos de tecnologías que constituyen las herramientas de trabajo en el mercado laboral.

#### **3.4. LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE ANDALUCÍA**

Los Centros de Educación de Adultos y la enseñanza que se imparte en ellos tienen un marcado carácter verbal; el espíritu con el que nacen, especialmente en nuestra comunidad autónoma, es educativo –destinado principalmente a la alfabetización–, pero también resulta fundamental reconocerlos como centros sociales de convivencia y de intercambio de experiencias. Constituyen un lugar de encuentro, en los que se promueven relaciones interpersonales, la dimensión afectiva es muy importante y, por ello, estos centros se erigen en un medio para el desarrollo integral de la persona. La interacción, el diálogo, la oralidad, forma parte consustancial de la dinámica educativa de estos centros y constituye la esencia de las

tareas académicas. De este modo, resultan frecuentes la integración en el desarrollo normal de las clases de actividades de debate escolar sobre determinados temas, siendo un signo de identidad de este tipo de centros la organización de foros en los que participan una variedad de profesionales que apoyan con argumentos y formas de razonamiento distintos enfoques y puntos de vista sobre temas de interés social como el desempleo, la educación de los hijos, los hábitos de consumo, el impacto de la publicidad, la violencia en el deporte-fútbol, etc.

Esta impronta oral es recogida, en parte, por el propio diseño curricular: “La metodología apropiada para la Educación de Adultos se caracteriza por ser activa e investigativa, dando una gran relevancia al trabajo en grupo, al diálogo, a la interacción entre personas, a la creación y a la participación (13). El diálogo, el debate y la confrontación de ideas e hipótesis constituyen el eje de la metodología, que de otra parte ha de tener como referencia general la creación de un ambiente o entorno comunicativos (20) (decreto156/1997, BOJA 10 de Junio).

Como señala Ramírez (1995), una de las respuestas del poder ante la actual tendencia del sistema laboral es la de estimular la adquisición de nuevas formas de alfabetización con la intención de lograr una permanente adaptación a los cambios tecnológicos. De este modo, las personas que ya dominan destrezas lecto-escritoras básicas se ve forzado a adquirir una mayor competencia para acceder al empleo o para mantenerlo, demandando nuevas formas de alfabetización como medio para adaptarse a la actual revolución tecnológica. Partiendo de este razonamiento “la educación de adultos surge como una iniciativa para dar respuesta educativa a la población no alfabetizada, bajo el reconocimiento de sus trayectorias vitales (experiencias) y una cultura propias (formas de ver y entender el mundo que les rodea y los hechos y sucesos que acontecen en el día a día)” (Ramírez, 1995, 55).

La permeabilidad a esta cultura popular y el reconocimiento desde los centros de adultos de la misma es una de sus características más notables; esta permeabilidad

se observa en la planificación de actividades escolares y extraescolares, en el diseño de actividades de aula y en la propuesta de materiales educativos que son objeto de lectura y análisis en clase, procurando hacer coincidir el contenido de los textos y el de las conversaciones, diálogos e intereses de las alumnas. Según Rockwell (1997) es necesario despojar la “cultura escolar” de la noción convencional de desarrollar un conjunto oficial, uniforme y normativo de prácticas y experiencias de interacción social que tienen lugar en las escuelas. Los centros escolares son altamente heterogéneos en cuanto a las prácticas que en ellos se realizan, así como las formas de entender el papel de los mismos por el conjunto de la comunidad escolar.

La Educación de Personas Adultas en Andalucía se ha desarrollado bajo esta premisa del respeto por la diversidad cultural, siendo uno de sus rasgos identificativos junto a la función de intervención comunitaria entre sus actividades. El diálogo ha sido el eje sobre el que las prácticas educativas en estos centros se han articulado. Como hemos apuntado en el capítulo anterior, los instrumentos culturales se originan vinculados a contextos de actividad; esto los hace cercanos y atractivos, adecuados para resolver determinadas cuestiones planteadas en contextos cotidianos de actividad, por tanto, las producciones culturales, cualquiera que sea el soporte sobre el que estén realizadas (material impreso, vídeo, cine, televisión, internet, etc.), en su uso escolar ha de contemplar en cualquiera de sus formas y contenidos la existencia cotidiana, de tal forma que realice las funciones alfabetizadoras, proponiendo modos alternativos de interpretación y análisis de los temas, dotándolos del significado que tiene desde la experiencia de las alumnas, ya que les proporciona en sí mismos los motivos y razones para continuar aprendiendo algo que, por un lado, le es cercano, próximo, cotidiano y al mismo tiempo, le descubre y plantea estos temas como áreas problemáticas, inacabadas, que ha de volver a estudiar/revisar. Es decir, creando una zona de desarrollo próximo.

Por otra parte, Ramírez (1995) señala que el mayor acierto de la educación de adultos ha estribado en su carácter negociador. Este rasgo crea una tensión dialéctica

entre las estrategias y procedimientos de trabajo académico desarrolladas institucionalmente en el sistema educativo –y de las que se hacen eco los profesores en sus formas de trabajo- y las estrategias y patrones de acción del grupo de personas que aprende. Las personas que acuden a los Centros de Educación de Adultos no son sujetos pasivos, consumidores de información transmitida y apoyada a través de distintos instrumentos, sino que son sujetos activos que desarrollan tácticas dirigidas a explotar al máximo los aprendizajes alcanzados (las habilidades y destrezas desarrolladas) para la consecución de intereses propios y en la satisfacción de sus necesidades. Los planes educativos de la Educación de Adultos, sus proyectos curriculares, responden a esta naturaleza dinámica y cambiante, permeable tanto a los más recientes planteamientos de los grupos de alumnos como a los actuales acontecimientos culturales, siendo físicamente en la mayoría de los casos imposible su materialización en documentos y escritos desde un concepto de planificación estable, sistemática y estructurada –narrativa escrita-. En este sentido, los documentos producidos en los centros de adultos que testimonian el conjunto de actividades realizadas a lo largo del curso se realizan en muchos casos bajo soporte audiovisual o, en todo caso, con un gran apoyo visual (fotografías, diaporamas, vídeos, etc.). Se intenta mediante los propios planes educativos y memorias de centro integrar y reconocer la tradición oral.

“Las conversaciones informales, así como los debates organizados ex-profeso por el maestro, se convierten en un medio interesante para hablar de los hijos, de la salud, de las relaciones con sus maridos, de las dificultades para encontrar trabajo, etc. El coloquio es una buena vía para re-apropiarse desde la escuela de temas como las demandas y problemática de la juventud de hoy, de la droga, de la atención a la salud y las carencias de la seguridad social, del machismo que impregna nuestra sociedad y nuestra vida en el hogar y en el mundo laboral, etc. Si el diálogo es un buen medio para encontrar temas y palabras generadoras por parte del

maestro, no lo es menos para las alumnas, las  
□□□□□□□□□□ laonversar y reflexionar







öööööööööööööööööööööööööööööööööööööööööööööööööööen contenidos no previstos en los programas oficiales. Los maestros son los sujetos centrales en la construcción cotidiana de la cultura escolar; ellos ponen en práctica diversos saberes adquiridos en sus trayectorias personales. Los maestros otorgan a su trabajo escolar en cada localidad y con cada grupo diferentes sentidos específicos. Los estudiantes identifican como escuela el conjunto de prácticas representadas por sus maestros. Dada la heterogeneidad de prácticas, viven experiencias escolares diversas y enfrentan mundos culturales contradictorios, apropiándose de manera selectiva de ciertos conocimientos ofrecidos y creando estrategias para sobrevivir como estudiantes” (Rockwell, 1997, 32).

### **3.5. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN**

La Educación de Personas Adultas ha sido el ámbito educativo en el que se ha realizado la investigación objeto de este informe. Las posibilidades que ofrece este contexto van más allá del análisis de la actividad mediada por instrumentos semióticos tales como la escritura, el cálculo, etc. Desde un punto de vista psicológico y cognitivo, la edad adulta considerada como período de desarrollo dinámico, permite estudiar las "acciones" (cadena de sucesos) que realizan los individuos concretos en contextos específicos y en colectividad en el proceso de construcción y desarrollo de la cultura. La aplicación a este ámbito favorece el estudio de estos procesos ya que la variable concurrente que supone el desarrollo evolutivo de los sujetos en muestras infantiles queda eliminada en estos casos. En este sentido, Ramírez (1995) señala que el análisis del proceso de alfabetización en la edad adulta requiere una reflexión sobre aspectos ausentes del aprendizaje lector-escritor durante la infancia tales como los cambios socio-cognitivos que su uso promueve así como los cambios sobre estilos de vida, actividades laborales, prácticas cotidianas, etc. En este marco, se concibe al hombre como agente de su propia educación, por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión (UNESCO, 1977, 124), lo que propone un modelo de actuación en Educación de

Adultos, que en la Comunidad Autónoma Andaluza ha sido especialmente significativo y característico de estos centros.

En línea con esta concepción, una de las características más resaltables en este contexto escolar es su consideración de que al conocimiento puede accederse reflexionando sobre las propias experiencias, desarrollando una reorganización de sus propios conocimientos (Schwartz, 1976, 100). En este sentido, los sujetos que se integran en centros escolares para continuar su escolarización, en muchos casos, abandonada durante largos años, aportan su cultura, que en gran medida es experiencial y no está mediada por patrones escolares. Precisamente la Ley para la Educación de Adultos se ha sustentado sobre el reconocimiento de que cada adulto en virtud de su experiencia vivida es portador de una cultura que le permite ser simultáneamente educando y educador en el proceso en el que participa, contemplándose tanto a los individuos como a los grupos como elementos de aprendizaje; los grupos se convierten en mediadores de la formación, lo que se corresponde con el concepto sociocultural sobre el aprendizaje como proceso dialéctico (social-psicológico) de construcción del conocimiento. Estas consideraciones distinguen al ámbito de la Educación de Personas Adultas como un marco excelente para la investigación, permitiendo la consecución de objetivos científicos tales como detectar los discursos escolares que se producen bajo distintas condiciones de escolarización. En consecuencia, son aspectos que se tienen en cuenta en la toma de decisiones metodológicas para la caracterización de la muestra.

Por otra parte, este ámbito educativo permite analizar la transformación que se produce en los modos de comunicación oral y de pensamiento como consecuencia de la interacción entre la oralidad primaria y los códigos aportados por un instrumento semiótico como la escritura. En esta investigación, extrapolamos la propuesta de Ong (1982) sobre el dominio lecto-escritor a la televisión, ya que según hemos expuesto el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se produce a través de actividades de descontextualización de instrumentos culturales.

Bajo este prisma, los planteamientos educativos de la Educación de Adultos en la Comunidad Autónoma Andaluza se fundamentan en la adaptación a las condiciones concretas de vida cotidiana y de trabajo de las personas en función de su edad, su medio familiar, social, profesional y de relaciones; organizándose de forma flexible en función de las características del entorno en que se desarrollan los procesos educativos. La asignación de alumnos a grupos por parte de las profesoras del centro, donde se ha llevado a cabo la investigación, contempla estas condiciones. Los Centros de Educación de Personas Adultas constituyen un lugar de encuentro, en el que se promueven relaciones interpersonales como medio para el desarrollo individual. Desde este punto de vista, las actividades de debate y diálogos que conforman parte de la vida de estos centros, justifican el desarrollo natural de la metodología de grupos de discusión para el trabajo de campo.

Desde una perspectiva curricular, destacamos algunas de las funciones que se plantea la Educación de Personas Adultas: 1) ayudar a mejorar las condiciones de vida de las personas a nivel individual, familiar y comunitario; 2) valorar e interpretar los mensajes que nos llegan a través de los mass-media. 3) facilitarles participar en los cambios que se están realizando en la sociedad actual 4) buscar espacios de creación y participación que contribuyan a la recuperación y desarrollo de la Cultura Andaluza, entre otras. Estas funciones aluden, por tanto, no sólo a procesos de escolarización sino que están encaminados a la formación integral de las personas adultas, lo que implica crear y participar en el desarrollo de la cultura, entendida ésta desde las consideraciones sobre la persona como agente de su propia educación y sobre la naturaleza social del aprendizaje.

La investigación se ha realizado específicamente en el Centro de Educación de Personas Adultas "Juan XXIII". Surge, a iniciativa del centro, como una colaboración cuyo objetivo es integrar los medios (la televisión y el vídeo específicamente) en el proyecto curricular y habituar/sensibilizar a los alumnos hacia los medios de comunicación como instrumento para su formación. La vinculación del

proyecto a este escenario surge a raíz del propósito de las profesoras del centro de trabajar en esta línea y, concretamente del recorrido de una de ellas en el diseño de materiales y en la investigación sobre medios.

### **3.5.1. El Centro de Educación de Adultos <sup>1</sup>**

El Centro de Educación de Adultos "Juan XXIII" debe su nombre a la barriada sevillana donde se creó y sigue ubicado, compartiendo edificio con uno de los colegios de enseñanza primaria de la zona. Desde sus comienzos hasta la actualidad ha desarrollado una trayectoria estrechamente vinculada a los momentos políticos y sociales por los que ha pasado en general el Movimiento de Educación de Adultos en Andalucía, lo que ha supuesto un devenir cambiante desde el punto de vista curricular y organizativo.

La creación del Centro de Educación de personas adultas debe vincularse al movimiento ciudadano generado en la década de los ochenta en torno a la necesidad de alfabetización de personas adultas. Concretamente, en este barrio, las inquietudes de un grupo de maestros, apoyados por la Asociación de Vecinos y la Parroquia Juan XXIII, se centraron en localizar a personas que no supiesen leer y escribir al objeto de proporcionarles esta formación que podría interesarles. Esta "localización" se realizó tomando contacto con las personas que los profesores sabían que carecían de los niveles básicos de alfabetización, e incluso por vías tan curiosas como solicitar información a los carteros sobre personas que no supiesen firmar, etc. Una vez reunido un grupo de trece mujeres se comenzaron las actividades de formación en los locales de la Parroquia sin ningún tipo de apoyo institucional. Durante este primer curso (1980/81) el Ayuntamiento de Sevilla concedió un presupuesto de treinta mil

---

<sup>1</sup> Los datos sobre el Centro de Educación de Adultos "JUAN XXIII" se exponen a partir del estudio de dos fuentes de información; por un lado, una entrevista realizada a Don Fernando Cordero, profesor vinculado a este centro desde su creación; por otro, un documento interno del Centro que recoge la historia del mismo, elaborada por las propias alumnas-adultas como producto de un Seminario realizado durante 1995.

pesetas bajo la cobertura del Programa de Educación Permanente para estas actividades. D<sup>a</sup>. M<sup>a</sup> José González y D. Fernando Cordero fueron los primeros profesores del Centro, no suponiendo un obstáculo para el desarrollo de su labor docente la clara insuficiencia de la subvención municipal.

En el curso 1981/82 se realizó una campaña de captación de alumnos apoyada en pequeñas estrategias publicitarias, tales como carteles dirigidos a Asociaciones y comerciales del barrio, que introdujeron el tema mediante comentarios "bis a bis" entre los vecinos, lo que provocó la duplicación del grupo base. Se hizo necesario, para el desarrollo de este curso, trasladar el Centro a los espacios juveniles de la Asociación de Vecinos que se encontraban ubicados en los locales comerciales del barrio.

En el curso 1982/83 comienza una fase de consolidación del Centro con la incorporación una nueva profesora para cubrir nuevos grupos de alumnos. En 1985, éste pasa a depender de la Junta de Andalucía, aunque mantiene alguna subvención municipal. En el curso 1986/87 se incorpora por los mismos motivos otra profesora; contando ya el Centro con 7 grupos de alumnos, seis de tarde y uno de mañana. Con estas condiciones se produce el traslado al edificio ocupado por el Centro de Primaria "Juan XXIII". Dicha situación prácticamente se mantiene hasta la actualidad.

Desde un punto de vista más centrado en el modelo de enseñanza, que se viene desarrollando en el centro desde sus inicios, hay que señalar que tiene sus orígenes en las teorías desarrolladas por Paulo Freire en torno a la alfabetización y formación de personas adultas. Se señalan explícitamente dos elementos definitorios del modelo de alfabetización que se va a desarrollar:

- 1º. Partir de la realidad como elemento de estudio.
- 2º. El diálogo como elemento de comunicación, basandose en la metodología elegida, iniciando primero lenguaje, con el sistema de ir

formando palabras y frases, para introducir luego algo de matemáticas."

Dada la heterogeneidad de los grupos se produjo también un notable esfuerzo por determinar criterios de agrupación de los alumnos, cada año en mayor número. Estudiar los niveles de conocimiento e intereses particulares de cada alumno permitió realizar una agrupación coherente con un curriculum estructurado y organizado combinando criterios propedeúticos y terminales a un tiempo. Esta doble dimensión se justifica no sólo desde un punto de vista pedagógico sino también contextual, dado que la diversidad de intereses de los alumnos del Centro pueden analizarse sobre ejes bipolares tales como: asistencia por puro interés académico/asistencia para salir del aislamiento familiar; terminar lo antes posible el período de asistencia al Centro/permanecer en el Centro desarrollando actividades extra-académicas; participar estrictamente en las actividades programadas/participar (desde sus posibilidades) en la organización y puesta en marcha de las actividades del centro; etc.

El trabajo de temas de actualidad social y contextualizados en el barrio se convierte en una constante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aprovechando la significatividad social, y por tanto también individual, que aportan dichas unidades temáticas se hace posible implicar al alumnado en el uso cada vez más abstracto (mediante procesos sucesivamente más complejos de descontextualización) de los instrumentos culturales básicos de una sociedad alfabetizada actual. Entre las tareas de desarrollo de estos instrumentos culturales vamos a encontrar: actividades de transformación de la oralidad primaria que supone la práctica de la discusión académica (desarrollo de discursos o géneros discursivos escolares/académicos); adquisición y afianzamiento de sistemas de signos y medios para la información y comunicación social e individual (poco conocidos para muchos de los alumnos del centro), tales como la lecto-escritura (el más trabajado en los niveles de



alfabetización), lenguajes de las ciencias formales (matemático, etc.), lenguajes audio-visuales e informáticos, etc.

Asimismo, la organización de talleres y seminarios de libre participación va a insistir en un mayor desarrollo de la formación de los alumnos, donde ya se incluyen aspectos complejos del desarrollo globalizado de la expresión oral, escrita, corporal, plástica, musical, etc. (por ejemplo, taller de teatro, seminarios para la investigación de problemas sencillos o la potenciación del desarrollo de agrupaciones musicales).

En línea con los planteamientos anteriores, el profesorado del Centro, en algunos casos con la participación de los alumnos en talleres, ha focalizado parte de su actividad docente en el diseño de materiales de enseñanza que tengan utilidad en el marco de unidades temáticas muy contextualizadas en el entorno cercano y abarcable para los alumnos. Así, el Centro se va dotando de materiales (escritos y audiovisuales) tales como: "Iglesias de Sevilla" (perspectiva artístico-cultural, no específicamente religiosa), "Biografías" (haciendo hincapié en la contribución socio-histórica colectiva, no sólo centrada en personas más o menos famosas), "Canciones y Juegos Populares" (recuperación y conservación del patrimonio socio-cultural cercano y poco universalizado con riesgo de desaparición), etc. Como es lógico, el Centro también cuenta en su biblioteca con materiales diseñados en otros centros y con material educativo de carácter general y básico.

Para finalizar con el perfil educativo del Centro de Adultos "Juan XXIII" es necesario señalar su clara vocación de traspasar los límites escolares para insertarse como agente activo y dinamizador de la cultural del barrio. En este sentido, se han planteado objetivos tales como: Desarrollar actividades de animación sociocultural, abiertas a todos los ciudadanos del barrio que se muestren interesados a partir de las estrategias publicitarias que los mismos alumnos ayudan a poner en marcha; estimular a los ciudadanos del barrio a participar en la solución de los problemas de éste; diseñar actividades conjuntas con otras asociaciones de carácter social y cultural

del barrio (por ejemplo, la Asociación de Mujeres "Rosa Chacel") y con otros centros de adultos de las zonas más cercanas. En esta línea pueden enmarcarse actuaciones como la creación de talleres abiertos a la libre participación sobre temas de actualidad (como "Racismo y Xenofobia en las Guerras de la antigua Yugoslavia y Somalia"). Este tipo de talleres son aprovechados para trabajar aspectos formativos desde un punto de vista globalizado aportando desde cada materia (matemáticas, lenguaje, etc.) la capacidad de análisis de los antecedentes socio-históricos y culturales que permiten comprender y contextualizar la crisis (conflicto bélico o social) como un momento de una problemática más general en desarrollo.

Existen otros aspectos de interés, como los esfuerzos organizativos que se realizan por los miembros del Centro para el desarrollo de un elevado número de actividades anuales que versan sobre temas tan dispares como interesantes (Mujer y Política, Sida, Contaminación y Medio Ambiente, Andalucía, etc.) y que en su desarrollo cuentan con el apoyo de personalidades académicas de la Universidad o del mundo de la cultura (profesores universitarios, escritores, músicos, etc.). Otros aspectos que también nos sugieren claves acerca de la irradiación educativa del Centro sobre el barrio es su capacidad para movilizar a la ciudadanía y a los poderes públicos en torno al mantenimiento de estas actividades. De este modo, diversas empresas privadas han colaborado económicamente en la realización de las actividades.

#### **3.5.1.1. Los grupos participantes en la investigación**

La organización docente en Educación de Adultos ha contemplado tres niveles o grados: alfabetización, pre-graduado (B) y graduado (C) hasta la publicación del decreto 156/1997. En el nivel de alfabetización, se han identificado, a su vez, tradicionalmente en el centro dos subniveles: alfabetización inicial (A1) y avanzada (A2). El criterio de asignación de alumnos a grupos está básicamente centrado sobre el nivel lecto-escritor, flexibilizándose en función de la edad, horarios y relaciones interpersonales entre alumnos previas a la entrada al centro para

favorecer la integración y adaptación de las personas al contexto escolar. Antes de entrar, los alumnos realizan una prueba (mediante entrevista oral) que permite a las profesoras conocer el nivel de conocimientos básicos para asignar a los alumnos por grupos de forma homogénea. El carácter de esta prueba es flexible y orientativo; se utiliza, sobre todo, para que el alumno conozca su recorrido hasta la obtención del título de graduado escolar.

El grupo de alfabetización avanzada tiene unas características muy peculiares, dado que sirve a la vez como puente hacia el grupo de pre-graduado (sólo en aquellos casos en que el objetivo de obtener el título de graduado se muestra relevante a los alumnos), así como curso de mantenimiento para sujetos que, aunque desarrollan ya varios años de escolarización (más de cinco en algunos casos) suelen permanecer en el nivel de alfabetización. Ello, sin duda, sugiere la interpretación básica de que el papel socializador y formador que está ejerciendo el Centro con las personas adultas trasciende con mucho la mera preparación académica para la consecución del título de Graduado Escolar.

Para representar de forma más elaborada los escenarios en que se desarrolla la investigación, hemos analizado material documental que los profesores responsables del Centro han ido generando con la colaboración de los alumnos adultos. En este sentido, además de contar con la ya mencionada historia del Centro de Adultos Juan XXIII producto desarrollado a partir de las actividades formativas del propio Centro, hemos seleccionado y analizado algunas informaciones significativas disponibles gracias al desarrollo de una encuesta personal (mediante cuestionario) a cada alumno del Centro. Esta iniciativa de investigación responde al interés, de algunos centros de adultos de la ciudad de Sevilla, por rentabilizar el proceso de asignación de alumnos según las zonas de influencia de dichos centros. Aunque dichos cuestionarios no recogían en general datos significativos para nuestra investigación, algunos se mostraron eficaces para aportar una más afinada definición del contexto donde se desarrolla la investigación.

La encuesta fue instrumentalizada mediante cuestionarios cumplimentados por una entrevistadora (estudiante de psicología y colaboradora en prácticas del centro) al tiempo que desarrollaba una entrevista personal con cada alumno/a. Los escasos niveles de alfabetización de un buen número de alumnos han justificado dicho procedimiento de recogida de datos. Estos cuestionarios nos fueron ofrecidos por los profesores una vez que ya habían cumplido su misión en el trabajo que estaban realizando. Por nuestra parte, procedimos a crear una base de datos (que fue posteriormente entregada al centro) con toda la información disponible en los cuestionarios. A partir de la base de datos se seleccionaron los campos que ofrecían información significativa para una descripción comparada de los grupos de la investigación. Dichos datos fueron sometidos a un proceso de análisis bajo un entorno que proporciona el paquete de programas integrado SPSS/PC+. Los análisis realizados fueron de carácter descriptivo y nos han permitido presentar un sencillo perfil de los grupos implicados en la investigación que a continuación comentamos.

En la ilustración IV, se aportan algunos datos que sirven para la caracterización de los grupos naturales existentes en el centro que han sido incluidos en el diseño de investigación. Según puede observarse, la reducción de la media de edad en el grupo de graduado (grupo C) así como la mayor dedicación horaria al trabajo académico, el alto porcentaje de miembros con certificado escolar (52'6%) y el porcentaje de sujetos con empleo laboral remunerado (42'1%) diferencia de forma extraordinaria al grupo de graduado de los demás. A su vez, estas características hacen comprensible que un elevado número de alumnos de este grupo confiesen tener dificultades para encontrar el tiempo suficiente para participar en las actividades propias del centro y las que éstas derivan como trabajo independiente.

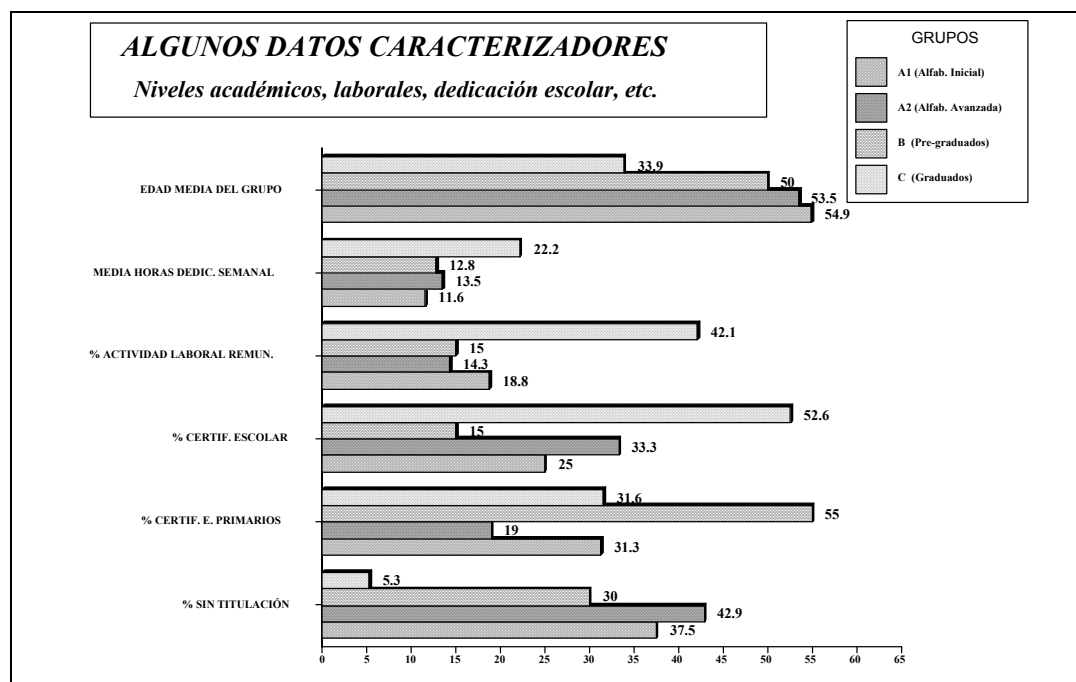


Gráfico IV.- Rasgos básicos de los grupos de la investigación.

De otra parte, el grado de escolarización o número de años que se lleva perteneciendo al centro es en este grupo muy escaso (normalmente es el primer año –salvo casos aislados– que están en el centro), característica que comparte este grupo con el de alfabetización inicial. En este aspecto, tenemos que destacar la coincidencia de los grupos de alfabetización avanzada y pregraduado, donde van a coexistir sujetos con varios años de escolarización en el centro y sujetos recientemente escolarizados.

Entre los grupos de alfabetización (inicial y avanzada) y el de pre-graduado existe como se observa en el gráfico coincidencia básica en algunos aspectos como: dedicación al trabajo académico, edad media de los componentes de los grupos, porcentaje de personas con trabajo remunerado (alto porcentaje de amas de casa). Esto último hace que aquellos que tienen sus responsabilidades vinculadas básicamente al interior de la organización familiar puedan planificar su jornada sin encontrar excesivas dificultades para atender a sus responsabilidades académicas en el centro. Otro dato a destacar, en el que coinciden básicamente los grupos de

alfabetización, es la carencia de titulación alguna en altos porcentajes de alumnos (en torno al 40%) así como la ausencia o extrema escasez de escolarización infantil que han experimentado los alumnos de estos grupos.

De forma inferida, en cuanto a la función que se otorga al Centro de Adultos según los distintos grupos podemos observar dos tendencias básicas; por un lado, la del grupo de graduado que implica considerar el centro de forma equivalente a la consideración que puedan tener los sujetos de otros centros académicos donde el objetivo principal es la adquisición de una formación conducente a la obtención de un título o grado escolar. Esta concepción nada tiene que ver con la cultura que en general puede sentirse cuando uno participa en un Centro de Adultos. De hecho, la mayoría de las actividades que forman parte del curriculum de adultos no responderían estrictamente a ese concepto, sino más bien al concepto que observamos comparten los grupos de pre-graduado y alfabetización, en el que predomina el concepto de que el centro de adultos es un espacio para la participación y el desarrollo personal y cultural en colectividad.

Esta caracterización de los grupos de la dinámica del Centro de Adultos en el que se ha realizado la investigación se amplía en el capítulo VI dedicado a la metodología de la investigación, en el que se exponen el tipo de muestreo aplicado y los criterios de selección de los grupos.

## **Capítulo IV**

### **EL ENFOQUE DIALÓGICO Y EL ANÁLISIS DEL DISCURSO**

#### **4.1. Aproximación conceptual**

Este capítulo presenta los principales conceptos que sustentan el modelo de análisis del discurso aplicado en la investigación. El crecimiento que, como núcleo temático en torno al cual han surgido numerosos trabajos, ha tenido el análisis del discurso nos ha impulsado a reservar dentro de nuestra investigación un espacio específico a este tema, de considerable importancia en el posterior desarrollo metodológico de la investigación.

El análisis del discurso, como señala Maingueneau (1989, 27), tiene el "peligroso" privilegio de encontrarse en el punto de intersección de diversas disciplinas, de tal forma que éste se nutre de conocimientos y avances de distintas áreas disciplinares y requiere una organización e integración de éstos en un cuerpo común de conocimientos. De ahí, la confluencia y diversidad en las formas de abordaje que ha dado forma al análisis del discurso como tema de interés científico. En esta línea, Tesch (1990) apunta que el estudio del lenguaje se diversifica en función de los objetivos o intereses de los investigadores que ponen el acento en aspectos diferentes según la disciplina desde la que abordan los fenómenos. De este

modo, esta autora señala que los lingüistas ponen el interés principalmente en la sintaxis; los antropólogos exploran los significados de las palabras en una cultura, etc. Por tanto, la naturaleza de los objetivos científicos son claves para la adopción del enfoque de análisis y las consecuentes adaptaciones realizadas en función del ámbito de trabajo, la educación. Por otra parte, la definición de lenguaje y del discurso suponen también un posicionamiento sobre las formas o procedimientos de análisis; las consideraciones sobre estos términos, en los que se apoya el trabajo empírico serán expuestos en detalle en este capítulo.

El interés por el estudio del lenguaje y el discurso en educación surge como consecuencia de los cambios demográficos y socioeconómicos tras la segunda guerra mundial. Luke (1995/96, 3) considera que el reconocimiento de los derechos a la educación de minorías étnicas y culturales y los cambios en las demandas de trabajo de las economías basadas en la información y el servicio son los factores que desencadenan el creciente énfasis en el estudio del discurso. La incorporación en el sistema educativo de estudiantes procedentes de diferentes culturas, conduce a la psicología y sociología de la educación a centrar sus esfuerzos en el análisis del lenguaje y el discurso para abordar cuestiones relativas al acceso de estos alumnos a los recursos culturales, económicos, simbólicos y materiales.

Como ha señalado Smolka (1996), el término discurso está actualmente de moda y lo ha estado particularmente durante las tres o cuatro últimas décadas. Este concepto conlleva una diversidad de significados y tiene una variedad de usos, dependiendo de las diferentes disciplinas y los múltiples modos de aproximación al tema. Diferentes disciplinas o ámbitos científicos han contribuido de forma relevante al análisis del discurso. Entre las aportaciones más significativas cabe destacar el trabajo de Harris (1952) sobre análisis estructural del texto desde una perspectiva lingüística. Desde una aproximación filosófica, Austin (1990) aborda la cuestión sobre la acción y los usos del lenguaje. También los trabajos de Dijk (1995) y Dijk y Kintsh (1983) han puesto en contacto la pragmática y la psicología cognitiva,



destacando la importancia del contexto y la representación mental en el estudio del discurso.

En educación, las investigaciones que han utilizado el análisis del discurso han estado influenciadas por diversos movimientos teóricos: psicolingüística, sociolingüística, etnografía de la comunicación, etc. (Tesch, 1990; Luke, 1995/96). Sin embargo, como señala Colás (1994), los límites entre estos movimientos en su aplicación a la investigación educativa no son nítidos. Por tanto, la singularidad en los estudios se ha identificado no sólo por los enfoques teóricos adoptados, sino también por la conceptualización sobre la naturaleza de las unidades de análisis elaboradas y utilizadas.

Las aportaciones realizadas sobre análisis del discurso proceden fundamentalmente de la lingüística y la semántica (Brown y Yule, 1993; Dijk, 1995; Lozano y Otros, 1993). Este campo de investigación ha puesto en contacto la reflexión lingüística con otras ciencias humanas como psicología, sociología, antropología, etc., lo que se demuestra en la referencia ineludible a determinados textos (Austin, 1990; Dijk, 1985; Bardin, 1986; Berelson, 1971; Foucault, 1979) en el desarrollo metodológico de las investigaciones educativas (Ramírez, 1995; Fernández Berrocal y Melero, 1995; Salvador Mata, 1994; Nieto Martín, 1992; Forman, Minick y Stone, 1993; Wertsch y Hickmann, 1987). Las fuentes lingüísticas, que han contribuido al surgimiento del análisis del discurso, responden al desarrollo y adopción de diferentes modelos teóricos que implican decisiones metodológicas sustancialmente diferentes.

Según Smolka (1996), en la actualidad tres referentes teóricos sobre discurso están influyendo en el desarrollo de investigaciones psicológicas y educativas: Perspectiva Semiótica (Henriques y Otros, 1984), Psicología Discursiva (Edwards y Potter, 1992; Edwards, 1995) y Enfoque de la Acción Mediada (Wertsch, 1993).

Por un lado, Henriques y Otros (1984) otorga un papel central a la *significación*, analizando las relaciones entre discurso y poder en la producción de conocimiento. La significación como proceso de dar significados no equivale a representación mental entendida como reproducción objetiva de la realidad, sino más bien al acto de producir nuevos signos, que es lo que origina la diversidad de prácticas sociales. Basándose en el concepto de significación, desarrollan la noción de práctica discursiva y regulación social. De este modo, las prácticas que constituyen nuestra vida diaria son creadas en el proceso de producción de sistemas de signos. Este enfoque propone la significación como vínculo entre la dimensión social y psicológica.

Por otra parte, la psicología discursiva de Edwards y Potter (1992) se centra en el discurso como parte integrante de las prácticas sociales, vinculándose a las actividades que realizan los individuos en diferentes contextos. El estudio del lenguaje se articula en función del concepto de "discurso situado", concepto que surge del posicionamiento teórico de la relación entre lenguaje y pensamiento; el discurso situado define, en primer término, el *lenguaje como acción* y, de forma subordinada o derivada, como representación.

Desde una aproximación sociocultural, Wertsch (1993) aborda la cuestión de la acción y el pensamiento humanos desde sus propiedades inherentemente sociales y mediadoras. La mediación semiótica proporciona un vínculo crucial entre los contextos históricos, culturales e institucionales y las funciones mentales de las personas. Partiendo de aportaciones de Vygotski sobre la mediación semiótica de la actividad humana y explorando simultáneamente el principio de dialogicidad y las nociones de voz y género discursivo desarrolladas por Bajtín en los textos deuterocanónicos, Wertsch desarrolla una aproximación al *lenguaje como instrumento*. El enfoque dialógico (Bajtín, 1995; Voloshinov, 1992) proporciona un marco de análisis coherente con los principios y constructos teóricos derivados de la teoría sociocultural y permite, como señala Wertsch (1993), explorar la relación entre acción mediada y contexto sociocultural, sirviéndonos de puente entre el cuerpo

teórico y metodológico de la investigación. El marco proporcionado por Bajtín sobre lenguaje no sólo conecta con los supuestos teóricos del enfoque sociocultural (origen social de las funciones psicológicas superiores) sino también aporta consideraciones que son claves para la definición de las unidades de análisis apropiadas en el estudio de los discursos producidos en un contexto escolar. El abordaje del análisis del discurso desde esta aproximación teórica se realiza fundamentalmente por las sugerencias y orientaciones para el desarrollo de esta última vertiente del enfoque sociocultural.

De acuerdo con los planteamientos realizados por Wertsch (1993; 1994; 1995), las aportaciones de la teoría dialógica son claves para nuestro trabajo. Desde esta perspectiva, el lenguaje no es un sistema universal.

"La realidad concreta del lenguaje en cuanto discurso no es el sistema abstracto de formas lingüísticas, ni tampoco una enunciación monológica y aislada, ni el acto psicofísico de su realización, sino el acontecimiento social de interacción discursiva, llevada a cabo mediante la enunciación y plasmada en enunciados"

(Voloshinov, 1992, 132)

Según esta afirmación, el análisis del discurso se focaliza en la comunicación, ya que la función del lenguaje es básicamente comunicativa. De esta forma, la interacción discursiva se constituye como la realidad principal del lenguaje. En este sentido, el término discurso implica comunicación, que está socialmente situada bien en interacciones cara a cara bien entre autor y lector en textos escritos (Hicks, 1995/96). A partir de la contrastación con las ideas de lingüistas y filólogos interesados en la estructura formal del lenguaje, Mijaíl Bajtín (1986) desarrolló una teoría del lenguaje centrada en enunciados dialógicos en oposición al análisis basado en oraciones gramaticales (Morson y Emerson, 1990). La diferenciación conceptual realizada por Saussure (1980) sobre lengua y habla, en la que ambas se oponen, otorgándole a la primera carácter universal y homogéneo y a la segunda un carácter

abierto, espontáneo e individual, plantea una división entre el conjunto de palabras dotadas de un sentido fijo y transparente, y por otra, su uso. Derivada de esta definición, el análisis del discurso se articula sobre las palabras y la oración como unidades de análisis que, consideradas como atributos, resultan susceptibles de tratamiento estadístico. Esta consideración, sin embargo, deja al margen las condiciones sociohistóricas en que se produce el discurso.

El enfoque dialógico parte de la definición del lenguaje como comunicación discursiva, cuya unidad de análisis básica es el enunciado, siendo la interacción discursiva comprendida y explicada a través del vínculo con una situación concreta (Voloshinov, 1992). De forma ilustrativa, él señala que los sujetos cuando hablan, no toman las palabras y oraciones del sistema de la lengua en su forma neutra, los diccionarios, sino que recurren a un glosario propio formado por los enunciados ajenos, que surgieron asociados a determinados contextos o situaciones típicas con unos significados y acentos expresivos característicos. El lenguaje, por tanto, vive y se genera históricamente en la comunicación discursiva concreta, y no en un sistema lingüístico abstracto de formas, ni tampoco en la psique individual de los hablantes.

Estos conceptos introducidos por Bajtín en el ámbito de la crítica literaria y análisis de textos son desarrollados a partir de la reflexión sobre la naturaleza de la conciencia, aspecto en el que coincide con Vygotski, como han señalado Silvestri y Blanck (1993). En este sentido, Bajtín proporciona conceptos operativos para el análisis de la mediación, que, en su caso, desarrolla en relación a un sistema de signos como es el lenguaje y el papel que éste desempeña en el desarrollo de la conciencia.

#### **4.2. ENFOQUE DIALÓGICO: APORTACIONES TEÓRICAS**

Esta perspectiva teórica parte de las concepciones sobre el lenguaje y el discurso señaladas anteriormente. Los conceptos desarrollados bajo el enfoque dialógico definen y justifican nuestra modalidad de análisis; por ello, se describirán

en detalle aquellos que guían el desarrollo metodológico de esta investigación. Las razones que justifican la adopción de este enfoque para iluminar nuestra propuesta de análisis surgen de las conexiones establecidas entre este enfoque y la teoría sociocultural, que se revela a través de la noción de acción mediada y su relación con escenarios socioculturales.

Como hemos expresado con antelación, la búsqueda de una definición objetiva de la conciencia constituyó un foco de interés compartido por Vygotski y Bajtín, que tuvo proyecciones a ámbitos disciplinares complementarios entre sí. Mientras Bajtín centro su trabajo en el ambiente ideológico en que vive y se genera la conciencia, Vygotski, desarrolló la conceptualización de la conciencia sobre el principio de la progresiva descontextualización de instrumentos culturales como hemos analizado más detenidamente en el capítulo primero dedicado a la teoría sociocultural. El proceso de construcción de las funciones psicológicas superiores que conforman la conciencia se desarrolla a través de actividades, en las que los sujetos en interacción social gradualmente adquieren y dominan, de una manera dinámica y evolutiva, los instrumentos mediadores (por ejemplo, el lenguaje). Este proceso se produce en el transcurso de actividades socialmente significativas, en los que los sujetos progresivamente operan con signos que sustituyen a los objetos y sus relaciones. El uso y dominio de estos signos para relacionarse con problemas de la realidad implican una ruptura con la inmediatez en la relación con ésta, que al internalizarse se convierten en instrumentos subjetivos de la relación con uno mismo, autodirigiendo y regulando la propia conducta y el pensamiento (Vygotski, 1979; 1995).

La asunción de que la naturaleza de la conciencia es semiótica implica el reconocimiento de que el pensamiento humano se forma mediante la adquisición, uso y dominio de instrumentos mediadores. Como se ha planteado anteriormente esta adquisición se produce en el transcurso de actividades socialmente significativas, lo que ha dado lugar al interés por descubrir unidades de análisis que permitan el estudio del proceso de construcción de la conciencia y el papel de los instrumentos

culturales en dicho proceso. A partir del estudio de las obras de Vygotski y Bajtín, diversos investigadores socioculturales han propuesto como unidad de análisis la acción mediada (Wertsch, 1993; Sawyer, 1995; Engeström, 1995).

### **4.2.1. Dialogicidad**

Una de las aportaciones más significativas de Bajtín al enfoque sociocultural y, en especial, al estudio de la mediación en contextos escolares surge de la noción de *dialogicidad* o *dialogía*. Esta surge de la consideración del origen y naturaleza social del lenguaje y la conciencia. La asunción de que la función principal del lenguaje es la comunicación (Voloshinov, 1992, 132) alude a esta naturaleza dialógica del lenguaje. El diálogo se concibe como la forma esencial del lenguaje, no sólo porque representa una forma de comunicarse con el otro y con uno mismo, sino porque la actividad comunicativa misma (acción mediada por un sistema de signos como el lenguaje) modela y forma el propio lenguaje (Silvestri y Blanck, 1993). Este concepto, por tanto, hace referencia a un proceso por el que se ponen en contacto los enunciados de un hablante con los enunciados de otro y se interaniman, de tal forma que "nuestro pensamiento se origina y forma en el proceso de interacción con pensamientos ajenos" (Bajtín, 1995).

"Dialogía es una noción dinámica que establece la relación entre enunciados (voces) individuales o colectiva. Lo dialógico concierne ante todo la interacción entre los sujetos parlantes (...), y los cambios de sujetos discursivos, bien sea en el interior de la conciencia o en el mundo real"

(Zavala 1989, 89)

Esta noción alude a la acción dialógica de los hablantes, que se identifica a través de la heteroglosia en sus enunciados, de naturaleza eminentemente plural; la heteroglosia describe la rica combinación de géneros y voces que se producen en determinadas situaciones sociales de comunicación (Bajtín, 1986), lo que implica que

el lenguaje está poblado con las intenciones y experiencias de otros. En este sentido, una perspectiva sociohistórica del lenguaje implica que éste se convierte en discurso para el hablante a través del diálogo que mantiene con otras voces en diferentes contextos sociales. La apropiación del lenguaje por parte de los individuos se realiza en contacto con las estructuras y contenidos proporcionados por los enunciados ajenos.

La comprensión de la dialogicidad remite al concepto de voz y a la delimitación de su naturaleza. Según Wertsch (1993), la noción de voz refleja tres ideas básicas: a) para comprender la acción mental humana, se deben comprender los mecanismos semióticos usados para mediar tal acción; b) determinados aspectos del funcionamiento mental humano están fundamentalmente ligados a procesos comunicativos, de tal forma que los procesos llevados a cabo por un individuo implican procesos de naturaleza comunicativa; c) puede comprenderse adecuadamente el funcionamiento mental humano sólo a través de algún tipo de análisis genético o evolutivo. El término voz está estrechamente relacionado con los procesos sociales, comunicativos, en los que las funciones mentales se originan, ya que cuando un hablante produce un enunciado, pueden oírse al menos dos voces al mismo tiempo: hablante y oyente. En las diversas situaciones sociales de comunicación, los sujetos toman parte en un proceso de negociación sobre las influencias que diferentes voces tienen sobre su propio discurso (Tulviste, 1987). Esta heterogeneidad potencial de voces en el discurso hace referencia al conjunto de voces con influencias en el discurso de un sujeto y al proceso por el cual una o más voces son "privilegiadas", son consideradas más apropiadas que otras, en un determinado contexto.

La teoría de la polifonía textual (Bajtín, 1995), considera que el autor del enunciado tiene una naturaleza múltiple, de manera que los enunciados expresan una subjetividad colectiva virtual, que habla siempre a través del autor o interlocutor manifiesto (Abril, 1994, 452). *El autor del enunciado tiene naturaleza múltiple* (confluencia de voces en los enunciados), debido a su existencia dentro del

microcosmos psicosocial de la escena comunicativa, lo que conduce al individuo como ser social a emitir un enunciado y su valoración. De esta manera, el discurso refleja en sus diferentes enunciados la polifonía textual o pluralidad de voces que conforman la lengua (Bajtín, 1995; Ducrot, 1986; Wertsch, 1993). Esta concepción es el resultado de una construcción histórica interactivamente mediada por la actividad lingüístico-discursiva.

El concepto de dialogicidad del lenguaje, entendida como la interacción del hablante con los enunciados de otros, aporta una explicación básica para entender el concepto de acción mediada, ya que la dialogía hace referencia a la acción realizada por un sujeto, que se manifiesta en la relación (real o virtual) que establece con enunciados ajenos. La interacción con el enunciado ajeno *de forma virtual* que se evidencia en el enunciado de un sujeto revela la acción de descontextualización de voces ajenas de las condiciones naturales (reales) en que se produjeron, transformándose en instrumentos psicológicos que "median" la formación de la conciencia y, como descubre la teoría bajtiniana, del propio instrumento (lenguaje) que se desarrolla, crece y rearticula mediante el uso constante e integración de estos enunciados "primarios" como instrumentos para la construcción de nuevos enunciados a los que el propio Bajtín denomina "secundarios".

De esta forma, las interacciones que se producen en contextos escolares (situación de aula) influyen de forma sustancial en la cultura del aula y en el discurso que los estudiantes apropian (Gutiérrez, 1995). Sin embargo, aunque el discurso puede considerarse una instancia de la cultura, el conocimiento que los individuos apropian no es una duplicación del conocimiento de la comunidad más amplia, sino que los sujetos continuamente renegocian y reinterpretan los significados cuando ellos interactúan y participan en conversaciones en una variedad de contextos culturales. El lenguaje, desde esta perspectiva, se convierte en una rica fábrica de enunciados con influencias sociales, históricas y culturales de los contextos en los cuales existe y se desarrolla (Bajtín, 1986). Los sujetos construyen sus ideas en interacción social con los enunciados de otros; esta forma de proceder social se



utiliza por los sujetos en sus enunciados como un proceso interno de construcción de conocimientos e ideas. La adquisición de la alfabetización que tiene lugar en el contexto escolar implica la construcción y reapropiación del lenguaje a través de un segundo sistema simbólico (escritura), que transforma radicalmente la oralidad del sujeto.

Desde un punto de vista psicológico, tanto la escritura como cualquier otro sistema complejo de códigos no consiste en aplicar de forma directa funciones verbales desarrolladas en el lenguaje oral, sino en crear sistemas psicológicos nuevos que no surgen de manera espontánea, sino gracias a la enseñanza sistemática (Kozulin, 1994, 181). El uso de este tipo de instrumentos (lenguaje, pintura, fórmulas, etc.) permite a los sujetos no solo su uso funcional sino también creativo; esta transición afecta al desarrollo del lenguaje y el pensamiento y está vinculada a un proceso de descontextualización que deriva del uso continuado de los instrumentos en diferentes escenarios socioculturales. En este sentido, destacamos algunos trabajos de Vygotski sobre la identificación contextualizada de los significados de las palabras por parte de los niños y su posterior generalización (Vygotski, 1993).

Según Wertsch (1988), Vygotski centró el problema de la descontextualización en la transición de las relaciones signo-objeto a las relaciones signo-signo; en este sentido, en el mundo moderno "la comunicación y la comprensión dependen cada vez más de compartir un código simbólico, estando la forma de vida moderna ligada preponderantemente a la experiencia mediada, por encima de la experiencia personal" (Kozulin, 1994, 162).

Dos conceptos abordados por Bajtín facilitan el estudio de las relaciones signo-objeto y signo-signo, a través de los enunciados de los sujetos.

Por un lado, la *ventrilocución* es un fenómeno que refleja el diálogo que, de forma consciente, sostiene el hablante con una voz ajena (inmediata o abstracta),

manteniendo su acento original o reacentuándola en el marco del propio enunciado. La aparición de este fenómeno en el enunciado de un sujeto implica el conocimiento, por parte de éste, del escenario sociocultural y la relación del enunciado ajeno con este escenario. Este fenómeno se produce por la intencionalidad del hablante y refleja el proceso de privilegiación de una voz sobre otras en función del contexto sociocultural en que se produce la interacción. La naturaleza de este fenómeno descubre el tipo de relaciones (mediadas o inmediatas) que establecen los sujetos y, por tanto, su nivel de dominio de los instrumentos culturales. Ventrilocución es el proceso en el que una voz habla a través de otra voz o tipo de voz en un lenguaje social (Bajtín, 1986; Wertsch, 1993). El fenómeno de ventrilocución apunta al hecho de que una persona, que habla con una voz individual, habla al mismo tiempo con una voz colectiva, de tal forma que cuando un médico manifiesta una opinión sobre la salud, no solo lo hace como individuo sino también como representante de su colectivo profesional (Hermans y Kempen, 1995).

Por otra parte, la *intertextualidad* se refiere, en sentido general, a la transposición de uno o varios sistemas de signos al interior de otros y, en sentido específico, a la presencia de textos antecedentes en el texto literario consecuente (Kozulin, 1994, 183-184). La intertextualidad también proporciona algunos referentes para el estudio de las relaciones signo-signo en los enunciados de los sujetos. La referencia implícita a un "texto compartido" por parte de un sujeto sirve como mediador de la comunicación, proporcionando la intersujetividad necesaria; ésta se consigue por el reconocimiento de dos o más personas del texto original en el enunciado ajeno. Esto permite identificar el desarrollo individual que realiza un sujeto de un tema a partir de un texto compartido.

Una representación gráfica de las posibles interrelaciones dinámicas entre estos conceptos, en torno al enunciado, queda reflejada en la siguiente ilustración.



Gráfico V. Relaciones dialógicas del enunciado con algunos conceptos bajtinianos.

El descubrimiento de Bajtín en relación al lenguaje es susceptible de aplicación a otros ámbitos diferentes de la crítica literaria, ya que el empleo de su método de análisis puede tener importantes consecuencias para el desarrollo de modelos de enseñanza-aprendizaje, diseño de materiales educativos, etc. Por otra parte, las sugerencias metodológicas que proponen los conceptos claves de esta teoría permiten el estudio de la mediación producida por otros instrumentos culturales. Múltiples investigaciones basadas en la perspectiva sociocultural están trasladando las contribuciones realizadas por esta teoría para comprender y explicar diversos fenómenos, que originen modelos y pautas de acción en la práctica educativa derivados de la integración disciplinar (Fernández, 1996; Uemura, 1996).

Las herramientas básicas proporcionadas por la teoría dialógica del análisis del discurso, a saber: lenguajes sociales, géneros discursivos, fenómenos de ventrilocución e intertextualidad representan los instrumentos del *análisis sociocultural del discurso* aplicado en esta investigación al ámbito educativo. Tal y como ha señalado Zavala (1989, 93) Bajtín nos propone un principio metodológico para dialogar con la "alteridad", con el "otro".

#### **4.2.1.1. Lenguajes sociales**

Lenguaje social es el discurso propio de un estrato específico de la sociedad (según la profesión, edad, etc.) en un sistema social dado y en un momento dado (Bajtín, 1986, 430). Como ejemplos de lenguajes sociales, Bajtín menciona las jergas profesionales, lenguajes de generaciones y grupos por edad, lenguajes de autoridades de diversos círculos, etc.

La noción de lenguaje social permite identificar los principios organizadores de la comunicación verbal concreta, observando características que son generalizables a partir de los enunciados. Desde el enfoque dialógico, un hablante siempre apela a un lenguaje social al producir un enunciado y este lenguaje da forma a lo que la voz del hablante individual puede decir. Este proceso de producción de enunciados únicos mediante el habla en lenguajes sociales implica una clase especial de diálogo en el que coexisten de forma dinámica una pluralidad de voces que Bajtín denominó ventrilocución (Wertsch, 1993), concepto que hemos desarrollado antes en relación a la noción de dialogicidad.

Aunque Bajtín definió y analizó lenguajes sociales específicos en sus estudios de las obras de Dostoyevski<sup>2</sup>, no identificó marcadores evidentes para la diferenciación entre lenguajes. El rasgo distintivo de los lenguajes es el estrato social de los hablantes. El proceso de producción de enunciados mediante el habla en lenguajes sociales propone un tipo de dialogicidad pero no la única. A través de los enunciados se puede observar la acción dialógica de los hablantes en diferentes situaciones de la comunicación. Estas formas típicas de enunciados o géneros discursivos que han sido objeto de estudio de la teoría dialógica constituyen una de sus aportaciones más importantes para el desarrollo de investigaciones socioculturales sobre medios de enseñanza.

#### **4.2.1.2. Géneros discursivos**

---

<sup>2</sup> Bajtín, M. (1986): PROBLEMAS DE LA POÉTICA DE DOSTOIEVSKI. México, Fondo de Cultura Económica.

Según Wertsch (1993, 13), los géneros discursivos "son formas peculiares de realización del discurso, estrechamente ligados a las situaciones discursivas en las que todos los enunciados son proferidos; ligados, por tanto a los entornos institucionales en los que la acción mediada se realiza"; estos contextos condicionan el tipo de discurso empleado por una persona. En este sentido, no se debe subestimar la extrema heterogeneidad de los géneros discursivos y la consiguiente dificultad de definición de la naturaleza común de los enunciados, ya que éstos son tan diversos como las esferas de actividad humana; por otra parte, como hemos señalado anteriormente, el papel activo del hombre como generador de nuevas formas discursivas explica en parte esta dificultad; no observamos procesos acabados, sino que estudiamos a sujetos que operan con instrumentos culturales, en movimiento.

Bajtín (1995) propone una diferenciación de los géneros según el criterio de dominio de instrumentos culturales. En este sentido, se distinguen entre géneros discursivos primarios (simples) y secundarios (complejos), surgiendo éstos últimos en condiciones de la comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita. En el proceso de su formación, estos géneros absorben y reelaboran diversos géneros primarios (simples) constituidos en la comunicación discursiva inmediata. Los géneros primarios que forman parte de los géneros complejos se transforman dentro de estos últimos, perdiendo su relación inmediata con la realidad y con los enunciados reales de otros.

La vivacidad del lenguaje como resultado de las actividades sociales en que se produce y genera obstaculiza la elaboración de un listado de géneros clasificados según sean primarios o secundarios, ya que lo que actualmente constituye una forma de comunicación compleja entra rápidamente a formar parte de una posterior combinación genérica que origina de nuevo géneros más complejos. En cualquier caso, Bajtín (1995) señaló como ejemplos de géneros discursivos: una carta, un orden militar, un oficio burocrático o un cuento infantil entre otros. De forma específica, destacó como ejemplo de géneros discursivos secundarios, asociados

principalmente a la comunicación escrita, múltiples manifestaciones científicas así como todos los géneros literarios (novela, drama, etc.), que se producen en situación de comunicación artística, científica, sociopolítica, etc. También se considera como género secundario el género retórico; se produce cuando el hablante (o escritor), dentro de los límites de su enunciado, plantea preguntas, las contesta, se refuta y rechaza sus propias objeciones, etc.; esta forma genérica se puede observar en los discursos que se producen en diversas esferas de actividad social, como las que se desarrollan en las instituciones educativas.

### **4.2.2. Acción mediada**

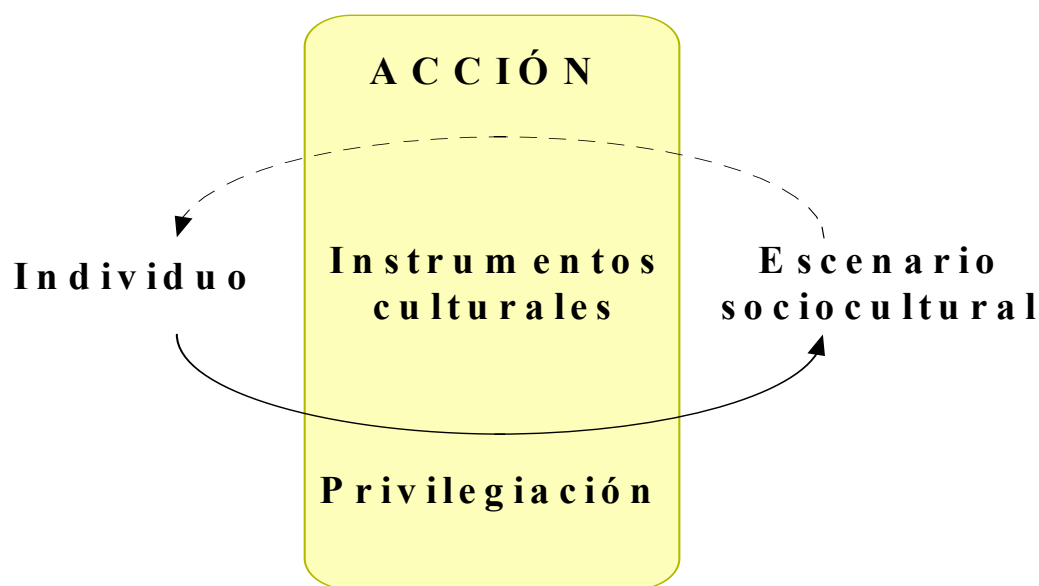
La noción de acción mediada, que surge directamente de la intersección de los escritos de Vygotski y Bajtín, fue planteada por Zinchenco (1985). Otras fuentes plantean términos próximos a esta noción. En este sentido, John Dewey (1938) propone la noción de “acción instrumental” relacionada en algunos aspectos esenciales con acción mediada; las ideas planteadas por Kenneth Burke (1968) sobre “acción simbólica” podrían ser usadas desde un punto de vista aproximado.

Según Wertsch (1994), la acción mediada implica un tipo de dialéctica entre los instrumentos mediadores proporcionados por el escenario sociocultural y el uso contextualizado y único de esos instrumentos en acciones concretas y particulares de los individuos. Como hemos expuesto, los instrumentos mediadores son el resultado de la actividad humana, social; de esta forma, son creados y usados en situaciones sociales y culturales, donde adquieren significado. Estos instrumentos son portadores de patrones socioculturales y representan el bagaje cultural de la humanidad. No obstante, la acción mediada reconoce el papel activo que desempeñan los seres humanos en el uso y transformación de los instrumentos culturales y sus significados.

En relación con esta noción de acción mediada, surge el concepto de agencialidad, que hace referencia a la capacidad que el agente tiene para realizar una acción, sean cuales fueren las intenciones que le animan en el momento de su

realización (Giddens, 1990; Ramírez, 1995). El agente tiene la capacidad de hacer algo cuando posee el dominio de determinados instrumentos y el conocimiento adecuado de la situación (Ramírez, 1995, 44). El hablante es agente en tanto que cuando habla desarrolla una acción de la que es responsable y con la que pretende influir sobre la audiencia. En este sentido, el hablante depende del conocimiento de sus interlocutores y de los argumentos de éstos para responder a ellos, por lo que su capacidad de *hacer* depende de este conocimiento de la situación comunicativa (distribuida). Pero la agencialidad también depende del uso de instrumentos culturales (mediada), medios adecuados, para actuar. Por ello, la acción en desarrollo depende en parte del agente (dominio de instrumentos) y en parte de las condiciones en las cuales se desenvuelve.

El enfoque dialógico de análisis del discurso aporta elementos conceptuales para la comprensión del vínculo entre escenario sociocultural y acción mediada (Werstch, 1993), así como para el análisis genético de los discursos grupales. El gráfico siguiente refleja de forma resumida el proceso dinámico de vinculación de las acciones de los individuos mediadas por los instrumentos propuestos por diversos escenarios socioculturales; en cierto sentido, el concepto de actividad remite al contexto o escenario sociocultural, que presenta determinados instrumentos como más apropiados para las acciones de los individuos; en última instancia, los sujetos, a partir de la inter-acción mediada en contexto privilegian determinados actos e instrumentos con los que realizarlos. Tomando como referencia algunas nociones de la teoría sociocultural que han sido expuestas en el capítulo I, aquí desarrollaremos de forma más minuciosa los rasgos de la teoría dialógica que tienen una proyección en el método de esta investigación y, específicamente en el modelo de análisis de datos seguido.



*Gráfico VI. Concepción dialógica de la acción mediada.*

En las obras de Bajtín, el enunciado supone una forma de acción mediada impregnada de agencialidad, ya que éste refleja la relación dialéctica entre los patrones propuestos por los diferentes escenarios (escuela, familia, etc.) y el uso individual (creativo) de los instrumentos que dan lugar a nuevas formas semióticas. La adopción de la acción humana y, más específicamente, la acción mediada como unidad de análisis básica implica definir al agente como individuo-que-opera-con-instrumentos de mediación; esta acción pone al descubierto las relaciones entre el funcionamiento individual y las situaciones culturales, históricas o institucionales en que aparece.

Los principios de dialogicidad y heteroglosia introducidos por Bajtín para analizar y caracterizar el enunciado abren el camino para el estudio empírico de los procesos de dominio y apropiación de instrumentos mediadores basados en complejos sistemas simbólicos. La teoría dialógica aporta las claves conceptuales para definir los enunciados como acciones, que ponen de manifiesto el uso que hacen las personas de los instrumentos (por ejemplo, el lenguaje) en el marco de diferentes contextos; asimismo, la noción de acentuación del enunciado y destinatario al que es orientado revela el diálogo que establece el interlocutor con el contexto (al elegir unas determinadas formas de hablar privilegiadas/propuestas por el contexto); el



enunciado también refleja en sí mismo el tipo de relación que se ha establecido entre oyente y hablante en un contexto de actividad. A continuación, analizamos más detenidamente el enunciado según los principios y criterios propuestos por la teoría dialógica. En síntesis, es posible analizar la acción mediada de forma dinámica de manera que nos permita conocer la “organización interna” de la acción que realiza una persona apoyándose en distintos instrumentos mediadores y su incidencia en lo que aprende (Wertsch, 1993, 146).

#### **4.2.2.1. Enunciado**

Desde el enfoque dialógico, la comunicación discursiva se comprende y explica a través del vínculo con una situación concreta. El enunciado es la unidad real a través de la cual la comunicación discursiva toma cuerpo, de tal forma que el discurso siempre se manifiesta en forma de enunciados que pertenecen a sujetos discursivos determinados. En este sentido, el enunciado representa un eslabón de esta comunicación discursiva concreta, que refleja en sí mismo las características globales de la situación discursiva en que se produce, adquiriendo su significado en el marco de ésta. El intercambio discursivo, que se produce en distintas situaciones típicas de comunicación (aula escolar, grupo de amigos, familia, etc.), supone un proceso autogenerativo del colectivo social que participa en él. Esta teoría propone pautas metodológicas para el estudio de las diversas formas en que el lenguaje media en la formación de la conciencia a través de las múltiples esferas de actividad humana. Según Bajtín (1995), la forma en que los enunciados reflejan la interacción comunicativa, se observa en tres dimensiones: contenido, estilo y estructura, lo que expone del siguiente modo:

"El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la

selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración"

(Batjín, 1995, 248).

Junto a la oración y la palabra, el enunciado contiene y refleja en sí mismo la interacción de al menos dos voces (hablante y oyente), siendo un elemento definitorio de éste la intencionalidad discursiva, que remite al contexto de comunicación; tanto la palabra como la oración están exentas de esta característica. La oración no se relaciona por sí misma con el contexto de la realidad discursiva y con los enunciados de otros contextos; su vinculación le llega a través del contexto verbal que la rodea, el enunciado; las oraciones y las relaciones entre ellas son significativas en el marco global que le proporciona el enunciado de un sujeto a través de la intencionalidad comunicativa de éste.

El enunciado, como unidad de la comunicación discursiva, viene determinado por el cambio de los sujetos discursivos. Sus límites son precisos, ya que un hablante comienza su enunciado por el acto de respuesta a enunciados precedentes y termina para ceder la palabra o para dar lugar a la comprensión activa del oyente. Esta alternancia varía según las funciones del lenguaje y las condiciones y situaciones de la comunicación en diversas esferas de actividad humana. El enunciado representa una unidad de análisis viva que refleja la relación dinámica entre, al menos dos voces, hablante y oyente. Según el círculo de Bajtín, tradicionalmente en lingüística se habían analizado el papel del oyente y del hablante en la comunicación por separado, refiriéndose a procesos pasivos de recepción y comprensión del oyente y procesos activos en cuanto al hablante. Sin embargo, con la propuesta de interacción discursiva y su análisis a través de los enunciados de los sujetos, la teoría dialógica pretende la integración de ambos procesos en uno sólo, ofreciendo una vía de estudio de las formas de relación que se producen entre ellos en diferentes situaciones comunicativas.

El primer rasgo que destaca del enfoque dialógico o teoría de la polifonía textual en relación a los enunciados se refiere al concepto de oyente como sujeto activo en la comunicación, ya que éste al percibir y comprender el significado del discurso, adopta simultáneamente una postura activa de respuesta en relación a él; de esta forma, la postura del oyente está en formación a lo largo de todo el proceso de audición y comprensión desde el principio, a veces, incluso desde las primeras palabras del hablante, lo cual hace manifiesto en sus enunciados a lo largo del discurso. Los enunciados "saben" uno del otro y se reflejan mutuamente (Bajtín, 1995; Abril, 1995); por ello, cada uno lleva en su interior los ecos de otros con los que se relaciona en la comunicación discursiva. La forma en que la teoría dialógica desarrolla este papel activo del oyente es a través de la composición de los enunciados, en los que las posturas de respuestas se hacen manifiestas en diferentes formas, siendo introducidos los enunciados ajenos ante los que se reacciona bien con su propia entonación, bien con un acento nuevo que obedece a la intencionalidad del autor del enunciado donde se integra el ajeno. Estas dimensiones estructurales de los enunciados son desarrolladas posteriormente de forma más exhaustiva.

Un segundo rasgo de los enunciados, relacionado con el anterior, es la conclusividad. La alternancia de los sujetos discursivos se produce por el carácter concluso de los enunciados; este carácter se refiere al hecho de que un hablante exprese *todo* lo que quiera decir en un momento dado de la interacción discursiva y en unas circunstancias específicas; por tanto, la conclusividad se determina por criterios particulares, fundamentalmente relacionado con la intencionalidad discursiva del hablante ya mencionada. Aunque desde un punto de vista objetivo un tema es inagotable, éste adquiere un carácter relativamente concluido cuando se convierte en tema del enunciado de un sujeto, ya que en el marco de éste, el tema es abordado en función de los propósitos que busca lograr el autor. La intencionalidad discursiva del hablante determina, en relación con los enunciados anteriores, la elección del tema y sus límites así como la elección de la forma genérica que adopta; esta decisión es tomada en función de las características del contexto sociocultural (bar, escuela, hospital, cuartel), enfoque del tema, la situación concreta de

comunicación, los participantes en ella, etc. De esta forma, la intencionalidad del hablante se adapta a la forma genérica elegida, desarrollando su individualidad y subjetividad dentro de ella.

Precisamente una de las aportaciones del enfoque dialógico al desarrollo de la teoría sociocultural y su traslación a estudios empíricos es el concepto de géneros discursivos o formas genéricas estables, ya que su uso e integración en los enunciados reflejan, en parte, la composición de éstos; esta dimensión permite analizar la acción de los sujetos mediada por instrumentos psicológicos (géneros discursivos) en contextos de interacción social, lo que trataremos más adelante en detalle.

Un tercer rasgo constitutivo de los enunciados es la actitud evaluadora del hablante respecto al objeto de su enunciado y respecto al enunciado de otros participantes en la comunicación discursiva al que ya hemos aludido al definir la naturaleza de los procesos del oyente y del hablante que sostiene este enfoque. Las palabras de la lengua adquieren matices, tonos, valoraciones cuando las oímos en enunciados ajenos. En este sentido, Bajtín (1995, 279) plantea que "la experiencia discursiva de cada persona se forma y desarrolla en una constante interacción con los enunciados individuales ajenos"; las palabras ajenas, que aportan su propia expresividad, actitud valorativa, se asimila, elabora y reacentúa por nosotros. Por tanto, la expresividad no es propiedad de la palabra como unidad de la lengua, sino que representa, por un lado, la expresividad típica de un género y, por otro, los matices expresivos ajenos e individuales que dan sentido a la totalidad del enunciado y a la posición valorativa.

Como hemos señalado con anterioridad, el enunciado es un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva, que se ve determinado por los enunciados anteriores y posteriores. Esto genera reacciones de respuesta y ecos dialógicos en el hablante, que construye su enunciado, no sólo teniendo en cuenta las posturas anteriores, sino que elabora su enunciado en función de la respuesta o posición activa

del oyente. Por ello, una característica de los enunciados es su orientación; es decir, la composición y estilo de un enunciado depende en gran medida de la imagen y percepción que tiene el hablante de su destinatario. Este destinatario, que puede ser inmediato y concreto (como es el diálogo cotidiano) o también indefinido y abstracto –tales como los enunciados monológicos de carácter emocional presentes en la novela– influye de forma decisiva en la composición y estilo de los enunciados del hablante cuyo objetivo es persuadir de su postura o enfoque a la audiencia.

De esta forma, Bajtín plantea que la composición y estilo de los enunciados, que se manifiesta y observa a través de la intencionalidad discursiva, la expresividad o acento valorativo y percepción del destinatario, nos revela la acción del hablante de forma dinámica, en proceso; en esta acción el sujeto hablante manifiesta el dominio de instrumentos psicológicos y el conocimiento de la situación. El papel decisivo de los instrumentos en el desarrollo de la acción se observa, entre otras dimensiones, en la elección y uso de los géneros discursivos que realiza el hablante en la consecución de sus propósitos (Wertsch, 1994; Ramírez, 1995).

Como ya hemos mencionado, el enunciado individual, posee un autor real, sin embargo, cada contexto o situación típica de comunicación elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, los géneros discursivos (Bajtín, 1995, 248). Este concepto permite establecer conexiones entre la acción mediada y el escenario sociocultural, ya que los enunciados que revelan patrones típicos de la esfera de comunicación en su composición, estilo y contenido ofrece una vía de estudio para observar la influencia dialéctica de los diferentes escenarios socioculturales y la formación de ideas en el transcurso de la acción discursiva que se produce en esos contextos. Este aspecto enlaza con las ideas planteadas por Vygotski (1995) en relación a los procesos psicológicos superiores, definidos en términos de "funciones de acción mediada"; en este sentido, Kozulin (1994, 115) señala que "el desarrollo psicológico no es un despliegue o maduración de ideas preexistentes, sino que consiste en la formación de esas ideas en el curso de actividades socialmente significativas".

### 4.2.3 Oralidad/escritura

En un análisis socio-histórico del desarrollo de la conciencia, Walter Ong (1982) explica a través del estudio de diversas civilizaciones y culturas, la transformación del pensamiento y el lenguaje a partir del nacimiento y desarrollo de un sistema secundario como la escritura. Su análisis aporta elementos que apoyan la tesis de Bajtín acerca de la relación entre géneros primarios y secundarios. En este sentido, Bajtín desarrolló ampliamente patrones de habla relativamente estables asociados a contextos o situaciones típicas de comunicación en relación con el lenguaje como instrumento mediador y analizó cómo los individuos, mediante su uso, dominio y combinación, crean otros, transformando el sentido y naturaleza de los primeros. Siguiendo a Ong, podemos distinguir entre una oralidad primaria y una oralidad secundaria. La oralidad primaria es aquella que existía impoluta antes de que la escritura hiciera acto de presencia. La oralidad secundaria es la resultante de la interacción entre la primaria y el código escrito. De esta forma, una vez que se apropia una lengua mediante un sistema secundario, la oralidad queda radicalmente transformada. La adquisición de la escritura no sólo nos permite hacer cosas nuevas, sino que el habla y el lenguaje mismo se convierte en objeto de reflexión y análisis. Según Olson (1997), al aprender la lengua a través de la escritura no sólo se aprende a leer y escribir, sino también un modelo para pensar sobre el habla y el lenguaje. Del mismo modo que Ong distingue entre dos modos de oralidad, Bajtín propone géneros discursivos primarios y géneros discursivos secundarios; en su traslación al ámbito educativo, los géneros discursivos empleados por las personas desde su experiencia cotidiana y bagaje cultural contextual (en los diferentes contextos sociales en los que ha vivido) son transformados como consecuencia del uso de la escritura, desarrollando géneros de discurso relativamente nuevos, mixtos entre la cultura experiencial propia y el sistema escrito en sus diferentes manifestaciones dentro del contexto escolar.

Diversos estudios (Ramírez, 1995; Cros, 1995; Gutiérrez, 1995) se han centrado en el proceso de transformación que genera la introducción de un sistema complejo como es la escritura en el discurso oral de los sujetos. De esta forma, aparecen en el discurso oral formas complejas como la oratoria o la retórica. La internalización de estas formas por parte de los sujetos se realiza a través de actividades "académicas" que se organizan en instituciones como la escuela. En este sentido, Ramírez (1995) señala que los debates organizados en las clases de Educación de Adultos constituyen una práctica discursiva a través de la cual los alumnos ponen a prueba formas de diálogo más complejas cuyo objetivo no es sólo producir un cambio en la audiencia sino también en uno mismo (autor de enunciado). Cros (1995) apunta que el discurso educativo es un discurso esencialmente argumentativo, que se caracteriza por la influencia del código escrito en las diversas formas que adopta la comunicación oral: conferencia, clase magistral, debate, entrevista, etc.

Del mismo modo en que el desarrollo de la escritura supone, desde un punto de vista histórico, la transformación cualitativa de los modos de comunicación oral y de pensamiento, otros instrumentos culturales creados por el hombre en actividades sociales tales como la televisión, el ordenador, etc. producen transformaciones no sólo en su relación con el contexto sino consigo mismo, permitiendo el control y regulación de la actividad del sujeto.

"Con las notas que escribo en mi agenda o la repetición en voz alta de un número de teléfono no persigo otra cosa que reforzar mi memoria".

(Ramírez, 1995, 107)

El uso del análisis del discurso de los sujetos como referente empírico para el análisis del proceso de formación histórico de las funciones psicológicas superiores, "oralidad secundaria", que supone el uso y dominio de la televisión como instrumento mediador, se justifica a partir del estudio de las aportaciones de Ong

sobre la oralidad. La teoría dialógica permite el estudio del proceso de formación de la oralidad secundaria, a través del uso por parte de los sujetos de géneros discursivos, voces, etc. en el desarrollo o creación de enunciados secundarios (por ejemplo, una novela literaria).

En este sentido, la programación televisiva, o cualquier programa de televisión, constituye un enunciado secundario como lo es una novela; un programa televisivo tiene un autor que, basándose en enunciados primarios construye un mensaje global; para ello, se sirve de múltiples sistemas de signos (música, pintura, géneros discursivos, lenguajes sociales...) que suponen oralidades primarias en el marco de una nueva oralidad (secundaria) que es el lenguaje televisivo. Este lenguaje televisivo se concreta en el uso y creación constante de múltiples géneros televisivos y lenguajes televisivos contruidos sobre la base de la combinación de ellos mismos (reality show, concursos infantiles, debates políticos, etc.).

La conciencia obtenida por un sujeto sobre la significación mediática de estos nuevos lenguajes se sustenta, y se hace posible, por la interacción con otros sujetos que forman parte de un mismo escenario sociocultural (la escuela) con los que comparte un conjunto de referentes culturales. El proceso de construcción de significados tanto grupal como individualmente se puede observar a través de la resolución de una actividad (problema a resolver) como puede ser la construcción de un discurso compartido sobre la televisión (o sobre un programa) en el marco del aula de adultos.

#### **4.3. DERIVACIONES METODOLÓGICAS DEL ENFOQUE DIALÓGICO PARA NUESTRO ESTUDIO**

La aplicación del enfoque dialógico al análisis de información textual tiene consecuencias sobre la naturaleza de las unidades y la integración de diferentes dimensiones en el análisis, que resultan coherentes con los principios metodológicos



ilustrativos de los constructos teóricos surgidos del enfoque sociocultural (Vygotski, 1979; Lacasa, 1994; Wertsch, 1993).

Desde un punto de vista sociocultural, el análisis debe recoger tanto las diferentes dimensiones que caracterizan el discurso de un grupo (plano social) como permitir la observación del plano cognitivo de los sujetos (plano individual). Esto nos conduce a plantear diferentes niveles de análisis que progresivamente contribuyen a la comprensión de la relación dinámica entre los dos planos cara a proponer modelos educativos que favorezcan el desarrollo cognitivo de los sujetos. En este sentido, Gee, Michaels y O'Connor (1992) destacan la naturaleza multidimensional del discurso, distinguiendo entre investigaciones que desarrollan un análisis centrado en la estructura del discurso e investigaciones que tienen como objeto evidenciar los procesos cognitivos y sociales.

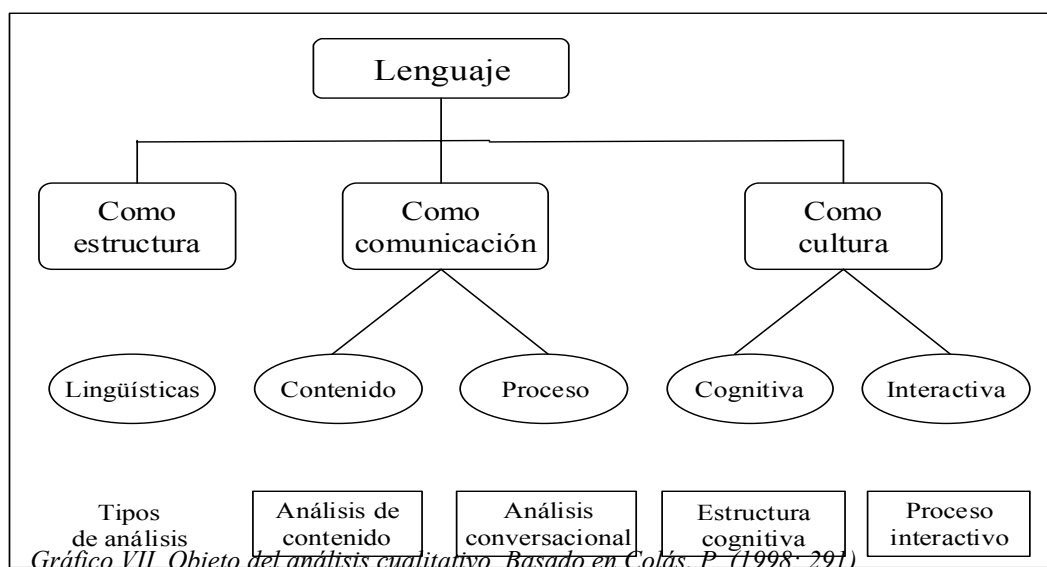
El estudio del papel de la televisión en el desarrollo de los procesos psicológicos implica esta doble vertiente. Por un lado, el análisis del discurso como estructura ofrece información sobre el proceso o evolución en la formación de ideas así como las estrategias o relaciones que se establecen entre conceptos que sirven de apoyo para la construcción de otros. En situaciones de interacción social, el discurso pone de manifiesto las rutinas y estrategias que se emplean para la comprensión compartida de un fenómeno por parte de cada uno de los participantes en el grupo. El conocimiento es histórico y compartido (Miller, 1987; Rogoff, 1993). Por otra parte, el análisis del discurso como evidencia de los procesos cognitivos y sociales aporta elementos básicos en la comprensión empírica de la relación entre el escenario sociocultural (situación típica de comunicación) y la acción de los sujetos a través de instrumentos mediadores.

En una línea complementaria, Ricoeur (1988) propone distintos niveles que debe contemplar el proceso de análisis del discurso, identificando un nivel conceptual, un nivel estructural y un nivel evolutivo. La integración de estos tres niveles en el proceso de análisis permite vincular el plano social y el plano

psicológico, de forma que ofrece la posibilidad de comprender la relación dinámica entre dichos planos, cara a proponer modelos educativos que apoyen el desarrollo cognitivo de los sujetos.

El interés de gran parte de las investigaciones socioculturales (Del Río, Alvarez y Wertsch, 1994; Forman, Minick y Stone, 1993; Moll, 1990; Rogoff, 1993; Fernández Berrocal y Melero, 1995) se ha focalizado en el análisis de la mediación para la comprensión y explicación de diversos fenómenos, explorando la interacción social, la adquisición y dominio del lenguaje, etc. Como señalan Gee, Michaels y O'Connor (1992), el análisis del discurso, en su doble vertiente (social e individual), puede ser una herramienta poderosa en la exploración de cuestiones teóricas y prácticas en educación.

Basándonos en las aportaciones de Colás (1998) en torno al análisis cualitativo de datos, identificamos diferentes modelos de análisis del lenguaje en función de la conceptualización de éste. El gráfico siguiente ilustra la variedad de enfoques de análisis del lenguaje identificados a partir de la propuesta de esta autora:



En línea con las aportaciones de la teoría sociocultural, nosotros concebimos el lenguaje como cultura, lo que define nuestro posicionamiento metodológico al respecto; pero lejos de entenderse el lenguaje desde la dimensión interactiva o desde la dimensión cognitiva como instancias aisladas, ambas dimensiones están inextricablemente unidas, entrelazadas e interanimándose mutuamente. Como han señalado Gee y Green (1998), la perspectiva del lenguaje como cultura sugiere que los llamados “modelos culturales” no son fijos ni estables sino que están abiertos a modificación, expansión y revisión por las personas en instancias concretas de comunicación. En estos contextos, las personas crean significados basados en la definición particular que hacen del contexto y en sus experiencias pasadas en diferentes contextos socioculturales. Nuestra perspectiva de análisis del discurso, por tanto, ha de revelar esta dinámica entre la individualidad (responsabilidad individual del acto concreto) y los contextos socioculturales en que viven y actúan las personas.

Según Coll y Onrubia (1997), los contextos culturales (por ejemplo, familia, escuela, trabajo) se manifiestan en el discurso de un individuo a través de tres dimensiones distintas que definen las formas en que se organiza y concreta la actividad conjunta en el aula: a) la estructura de participación social que rige las obligaciones y derechos comunicativos de los participantes; b) la estructura de la tarea académica en torno a la cual se articula la actividad conjunta y, c) la finalidad o intencionalidad instruccional que preside dicha actividad. En cierto modo, estos elementos del contexto cultural preexisten (derivado del bagaje histórico-cultural de la humanidad) a los actos en que los individuos los hacen explícitos; no obstante, al utilizar estas normas y patrones en instancias concretas de actividad los individuos las construyen, reinventan y cambian. Al usar estos significados “compartidos” como ejes organizadores del discurso, los individuos ponen de manifiesto, por un lado, su conocimiento de los contextos y, por otro, la intencionalidad individual al seleccionar estas determinadas formas culturales -y no otras- y manipularlas.

Por otra parte, el análisis del discurso desde esta concepción cultural se centra en la identificación de diferentes formas de uso del lenguaje por parte de los

individuos para presentarse y re-presentarse mutuamente los significados culturales que marcan y definen cada contexto sociocultural (la escuela); es decir, la búsqueda de definiciones compartidas de la situación y su evolución hacia la constitución de significados culturales compartidos pone el énfasis en la intersubjetividad. De este modo, los constructos de dialogicidad e intertextualidad constituyen los principios rectores de la comunicación humana (ya sea con los demás o con uno mismo); según este enfoque, los lenguajes sociales y géneros discursivos son elaboraciones culturales, que tienen un origen social vinculado a contextos específicos y que se han creado y se utilizan para facilitar niveles cada vez más elevados de intersubjetividad entre individuos según los escenarios socioculturales en que actúan las personas.

Asimismo, la noción de otredad introducida por Bajtín como principio organizador del discurso de un individuo constituye una pieza clave para la observación empírica de los patrones que son utilizados por él para alcanzar la intersubjetividad necesaria para la construcción de los discursos sociales (característicos de contextos); la trascendencia e importancia que se concede a las opiniones e ideas de otros sobre un tema, el eco de sus voces, la conservación y enfoque que se le da a sus opiniones resuenan y encuentran su lugar en los discursos sociales a través de la resonancia en los enunciados de otros.

Desde un punto de vista analítico, los conceptos aportados por Bajtín para el estudio de obras literarias proporcionan una vía de análisis para la exploración empírica de la mediación apoyada en otras producciones culturales y basada en el uso de otros lenguajes de gran complejidad e impacto en la organización social actual; además su particular visión del lenguaje como algo vivo y dinámico propone un enfoque de análisis de los procesos de producción más que el estudio del lenguaje como un conjunto unificado y estable de costumbres, normas y valores que comparten todos los miembros de una comunidad. Esta concepción bajtiniana acerca del lenguaje como producción humana evoca la idea de Vygotski respecto a la perspectiva metodológica desde la que observar y estudiar los fenómenos:

"Estudiar algo desde el punto de vista histórico significa estudiarlo en su proceso de cambio (...) el hecho de abarcar el proceso de desarrollo de una determinada cosa en todas sus fases y cambios - desde el principio hasta el fin- significa fundamentalmente descubrir su naturaleza, su esencia, ya que únicamente a través del movimiento puede un cuerpo mostrar lo que realmente es"

(Vygotski, 1979, 105)

Esta aproximación al estudio de los fenómenos educativos, ha dado lugar al desarrollo de nuevas unidades de análisis en las investigaciones neo-vygotskianas. En este sentido, Vygotski (1993) propone que la unidad de análisis debe caracterizarse por "poseer todas las características básicas del todo", reflejando en un microcosmos el conjunto de dimensiones del fenómeno general investigado. Las consideraciones de Leontiev (1981) en torno al concepto de actividad proporcionan una vía para la determinación de unidades de análisis de naturaleza holística.

No obstante, la exploración teórica y empírica de unidades de análisis constituye una preocupación constante de las investigaciones socioculturales, lo que se pone de manifiesto en la referencia continua sobre su naturaleza y desarrollo empírico. De este modo, Lacasa (1994, 151) plantea la necesidad de "la búsqueda de unidades de análisis que aseguren la permanencia del significado en todo el proceso", señalando que éstas deben evitar el reduccionismo que supone tanto lo individual como lo social y buscar una dialéctica entre ambos planos. En esta línea, Wertsch (1993) propone escapar de las incertidumbres derivadas de la fragmentación disciplinar mediante la exploración de unidades de análisis de naturaleza interdisciplinar, sugiriendo que "no deberían emplearse dimensiones analíticas que se mantengan aisladas, al usar estos constructos (teóricos) y técnicas (especializadas)"(Wertsch, 1993, 143).

Otras tradiciones de investigación en educación como el microanálisis de la interacción, la antropología cultural y la etnografía de la comunicación (Erickson,

1992; Jacob, 1997; Gee y Green, 1998) están explorando nuevas metodologías para generar conocimientos científicos sobre los fenómenos educativos a partir de la concepción de éstos como procesos sociales que están apoyados en diferentes formas de mediación semiótica. Desde estos posicionamientos, la búsqueda de unidades de análisis, que permitan bucear en la realidad desde una concepción dinámica de ésta, también constituye una preocupación. Recientes trabajos, que abordan este tema (Granot, 1998; Gee y Green, 1998), ponen el énfasis en la elaboración de un juego de categorías estrechamente relacionadas entre sí, a través de las cuales diferentes tipos de análisis puedan contribuir a la construcción de una imagen más holística y compleja de los fenómenos, no analítica y fragmentada. En este sentido, Gee y Green (1998) proponen que el juego de categorías que recoge las acciones humanas en sus diferentes planos de complejidad son: a) aspectos materiales referidos a los participantes, lugar, tiempo y objetos presentes durante la interacción; b) aspectos de la actividad, que definen la actividad social específica o secuencia interconectada de actividad (eventos) en la cual los participantes están implicados; c) aspectos semióticos referidos a los significados situados y modelos culturales conectados a varios sistemas de signos tales como lenguaje, gestos, imágenes u otros sistemas simbólicos y, d) aspectos socioculturales referidos al conocimientos persona, social y cultural, sentimientos e identidades (cognición, afecto e identidad son todos igualmente importantes) relevantes en la interacción, incluido el conocimiento sociocultural sobre sistemas de signos, actividades y el mundo material).

El análisis de estas categorías revela una multiplicidad de dimensiones de la actividad social desarrollada por individuos en situaciones concretas de interacción; como fruto de sus trabajos de investigación, estos autores descubren un conjunto de planos del discurso que reflejan, a su vez, diferentes formas de acción de los individuos: a) relativa a las formas en que los sujetos construyen el mundo que les rodea –la realidad presente y ausente–; b) relativa a las formas en que los sujetos construyen y definen la actividad sobre la que giran sus acciones; c) relativas al modo de construir su identidad –las formas de expresión empleadas como los sentimientos y actitudes, las formas de actuar e intervenir en contexto–; d) relativas al modo en

que establecen conexiones –las premisas y referentes sobre los que pasado y futuro de una interacción son conectados con el momento presente por parte del sujeto–.

Por otra parte, Granott (1998) se centra en proponer unidades de análisis globales que reflejen la interacción real que se produce entre individuos, haciendo hincapié en la relación entre interlocutores en una situación concreta de interacción; en este sentido, establece como unidad básica de análisis “la acción conjunta”, realizada por los diferentes participantes en una situación de interacción. Un planteamiento similar es el que realizan Coll y otros (1995) cuando proponen segmento de interactividad; en un enfoque sociocultural, Wertsch y Hickmann (1987) y Ramírez (1995) definen y utilizan en las investigaciones realizadas el episodio de interacción como unidad de análisis de las interacciones diádicas.

El análisis del discurso producido en grupo en el marco de instituciones educativas puede contribuir a revelar el proceso de construcción de los contextos de actividad humana por parte de los sujetos que participan en esta esfera de comunicación; desde esta vertiente cultural, el análisis del discurso ofrece un tipo de dato dinámico y emergente sobre los modos de relación entre el plano inter e intrapsicológico, que se establecen en estos contextos institucionales. En el discurso, los sujetos manifiestan la selección y las formas de organización y presentación de determinados conocimientos que han sido culturalmente construidos asociados a contextos de actividad (al elegir determinados lenguajes sociales y géneros discursivos, la acción presente del sujeto entra en contacto con tantos escenarios socioculturales como haya evocado en su discurso); además, el discurso revela el modo particular de uso que hacen los sujetos en el marco de su propia acción discursiva de estos instrumentos –asociados a contextos- y del grado de dominio que tienen de ellos a través de los criterios y razones que hacen explícitos. De este modo, el tipo de información "privilegiada" por los sujetos y las formas de manipularla y presentarla a los demás en el marco de actividades escolares llevadas a cabo en instituciones educativas aporta la explicación sobre su concepto de los instrumentos mediadores (como puede ser la televisión) y las formas en que éstos han servido de

apoyo para la elaboración de ideas. La intencionalidad del sujeto en relación a la televisión, que se manifiesta en el desarrollo o explicación de una idea, desvela el papel de ésta en la construcción de esa idea, lo que se pone de manifiesto no sólo en el contenido, sino también en la estructura y estilo en que se produce el enunciado.

### **4.3.1. Determinación de las unidades de análisis**

Basándonos en Wertsch (1994; 1995), la macrounidad de análisis que proponemos es la acción mediada, definida en términos de acción llevada a cabo por individuos o grupos con instrumentos culturales. Su estudio se hace posible a través de dos unidades básicas: el *enunciado* y el *episodio de interacción*, ya que ambas ilustran las acciones que realizan los sujetos y su orientación. El *enunciado* muestra la relación entre los instrumentos mediadores que propone el escenario sociocultural (escolar) y el uso único y exclusivo que realizan los individuos. Otra dimensión significativa en los estudios socioculturales se refiere al hecho de que los sujetos adquieren y dominan estos instrumentos culturales a través de la interacción social (Forman, Minick y Stone, 1993). Mediante actividades socialmente significativas, los individuos van progresivamente utilizando estos instrumentos psicológicos, que posibilitan la regulación de la propia conducta y del pensamiento (Vygotski, 1979). En este sentido, el episodio junto con el enunciado aporta información sobre el proceso (evolutivo) de interacción entre sujetos (diálogo manifiesto que se establece entre enunciados de diferentes sujetos) así como su refracción en los enunciados individuales (diálogo virtual que establece un sujeto con el enunciado ajeno). De este modo, la *unidad "episodio"* refleja el proceso o evolución de la acción discursiva grupal en situaciones de comunicación (por ejemplo, debate escolar), al mismo tiempo que proporciona el contexto comunicativo en el que los enunciados se producen e interaniman. Por otra parte, los enunciados muestran el diálogo que establecen los sujetos con géneros discursivos (instrumentos psicológicos) propios de diferentes situaciones de comunicación. Por otra parte, la *unidad "enunciado"* permite observar el nivel de dominio de los sujetos de la herramienta televisión como instrumento cultural a través del uso e integración de lenguajes, géneros, etc.



propuestos por la televisión para la construcción de ideas. En este sentido, nuestra propuesta de análisis se articula básicamente en torno a dos unidades: *episodio* y *enunciado*.

La unidad central que articula el proceso de análisis es el episodio, ya que los diversos actos de los sujetos tienen significado comunicativo en la esfera típica de comunicación que supone el episodio. Por tanto, el episodio es un fragmento de la interacción discursiva del grupo; en este sentido, el episodio refleja en un microcosmos (Vygotski, 1987; Wertsch, 1993) el conjunto de dimensiones del fenómeno general que se está considerando, permitiendo análisis globales que explican o descubren el fenómeno en su totalidad. Esto permite relacionar aspectos específicos o elementos analíticos con otros aspectos más generales de la situación típica de comunicación discursiva. Por otra parte, el episodio refleja el proceso o evolución de la acción discursiva desarrollada por los diferentes grupos en la situación de debate escolar mantenida. En este sentido, Lacasa (1994, 156) señala que las unidades de análisis deben evitar el reduccionismo que supone tanto lo individual como lo social y buscar una dialéctica entre ambos planos.

El concepto de episodio fue propuesto por Wertsch (1985; 1987) como unidad aplicable a estudios microgenéticos para analizar las interacciones madre-hijo. En la investigación realizada por Wertsch y Hickmann (1987), los episodios incluían todas las conductas que implicaban la actividad con una pieza del puzzle, que normalmente terminaba con la correcta colocación de la pieza por parte del niño. Las fronteras entre episodios estaban marcadas a menudo por los enunciados de las madres tales como "Bien" al final de cada episodio, seguido por enunciados tales como "Ahora, nosotros tenemos que ..." al comienzo del episodio siguiente. Se categorizaron los episodios en tres tipos según la fuente de control que guiaban las acciones del niño. Los fragmentos de interacción estaban relacionados con la tarea de resolución de un problema por parte del niño.

En la misma línea, otros autores (Coll y Otros, 1995) han utilizado unidades denominadas Segmentos de Interactividad (SI) para describir y analizar la actividad conjunta de los participantes en situaciones escolares de grupo-clase; según estos autores las definen los segmentos de interactividad son el conjunto de actuaciones esperadas o esperables, y por lo tanto aceptadas o aceptables, de los participantes; los límites entre segmentos venían marcados por un cambio en la manera como estaba organizada la actividad conjunta de los participantes. Este estudio recoge también otros aspectos referidos al proceso de interacción dentro de estos segmentos;

"cuando, en el transcurso de un SI determinado, los participantes exhiben comportamientos que no forman parte del conjunto de actuaciones esperadas, se producen rupturas, bloqueos o discontinuidades en la actividad conjunta y surgen llamadas de atención de los propios participantes sobre lo inadecuado de dichos comportamientos".

(Coll y Otros, 1995, 255)

Estas dimensiones han sido contempladas en nuestra investigación a través de una categoría que hemos denominado “mecanismos de regulación del grupo”; su descripción más exhaustiva se realiza en el capítulo dedicado al análisis de datos.

Partiendo de las consideraciones de diversos investigadores socioculturales (Werstch, 1985; Ramírez, 1995), un primer rasgo que define un episodio de interacción es la tendencia de varios enunciados a la consecución de un mismo objetivo. Ello implica vincular el concepto nuclear del episodio principalmente a la finalidad sostenida por los sujetos en interacción. Este enfoque del núcleo de la unidad de análisis matiza el concepto de duración y continuidad del episodio, dándole un carácter independiente y único a cada período de la acción discursiva que consideramos como episodio. Esto supone interpretar los episodios de forma continua y generada a lo largo de la acción discursiva, no vinculado a la temática o contenido que es tratado, sino vinculado a un concepto más procesual directamente

conectado a la evolución de la acción discursiva. En un primer acercamiento al concepto de episodio nos llevó a considerar esta unidad vinculada a la temática, lo cual conduce inmediatamente a considerar que un episodio no ha concluido hasta que una temática ha sido agotada por los agentes discursivos, creando el propio investigador un pseudo-episodio que no obedece a la interacción discursiva real sostenida por el grupo, sino a la lectura e interpretación de éste; es decir, un episodio aparece y desaparece sin haberse agotado.

Otro elemento que define y determina las fronteras del episodio junto con la finalidad compartida del grupo se refiere a la distribución de los sujetos que intervienen marcando la naturaleza de la interacción, de tal forma que pueden darse episodios diádicos, triádicos, poliádicos, lo que implican una interacción diferente.

Además, el episodio tal y como lo hemos definido nos proporciona una información detallada de la naturaleza de la interacción discursiva; constituye el contexto en el que los enunciados tienen sentido. Asimismo, los diferentes episodios de interacción contribuyen a la configuración de la estructura del debate escolar de un grupo, acotándola y caracterizándola a través de la naturaleza de estas unidades.

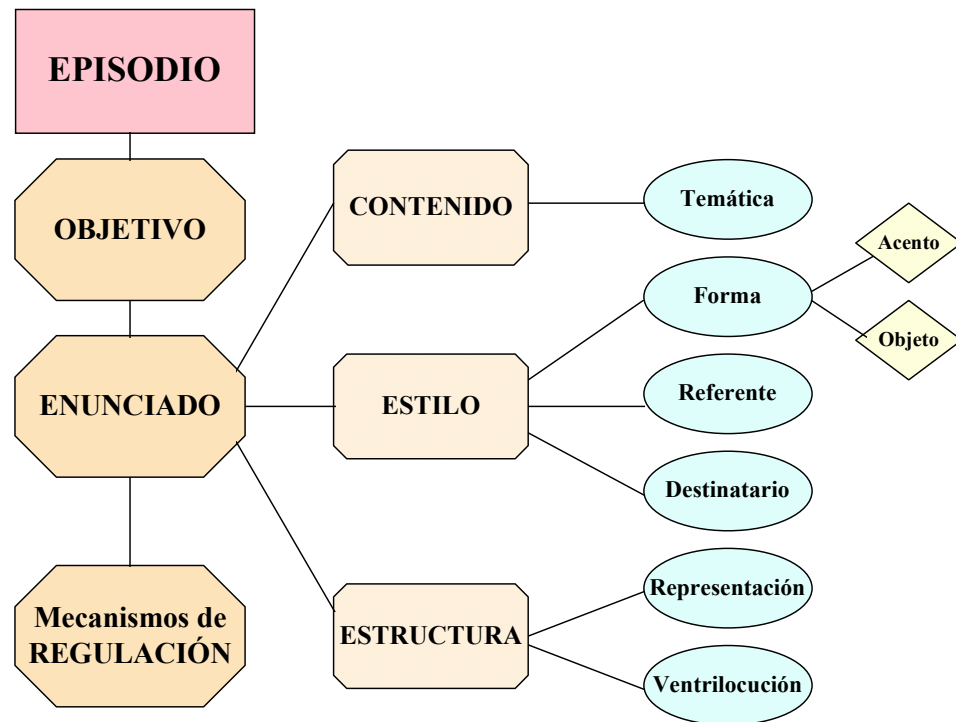
Partiendo de algunas consideraciones realizadas por estos autores, nosotros utilizamos el concepto episodio también como una unidad de análisis de la interacción, en nuestro caso aplicado a grupos, no a diadas madre-hijo. La operativización de este concepto se concreta en los diversos enunciados interrelacionados entre sí por determinados elementos que caracterizan la interacción y la regulan. En este sentido, Ramírez (1995, 112) constató en debates observados en clases de adultos "la existencia de enunciados que reflejan experiencias de diverso tipo tanto por su contenido como por su interdependencia dialógica con otros enunciados que los preceden", aludiendo explícitamente a la relación entre enunciados (interdependencia dialógica); de esta forma, el enunciado se convierte en otra unidad fundamental en el desarrollo analítico de la investigación, lo que nos remite de nuevo a las aportaciones realizadas por Bajtín (1995).

Por otra parte, el *enunciado*, como unidad básica de la comunicación, refleja la interacción comunicativa a través de tres dimensiones: contenido temático, estilo y estructura. Bajtín prestó especial atención a las dos últimas, ya que éstas habían sido obviadas en aproximaciones anteriores al análisis del discurso; por otra parte, formas relativamente estables de estilo y composición en los enunciados dan lugar a géneros discursivos, concepto de extraordinaria importancia en la perspectiva dialógica propuesta por Bajtín y su círculo. Según él, el enunciado tiene una serie de rasgos que lo identifican y definen:

- 1) Las fronteras se determinan por el cambio de los sujetos discursivos (alternación de hablantes).
- 2) Conclusividad, definida en términos de: Intencionalidad discursiva, agotamiento del sentido.
- 3) Actitud evaluadora del hablante respecto al objeto de su enunciado y respecto al enunciado de otros participantes en la comunicación discursiva.

De esta forma, Bajtín plantea que la composición y estilo de los enunciados dependen de: la intencionalidad (objetivo de la intervención), expresividad (actitud evaluadora), destinatario (percepción del hablante de su destinatario). La estructura propuesta por Bajtín para el estudio de la interacción discursiva a través de los enunciados también abre el camino para describir detalladamente la naturaleza del episodio; éste está compuesto por un conjunto de enunciados interrelacionados entre sí por la intencionalidad (finalidad) manifestada bien por un sujeto y mantenida por el grupo durante un período de tiempo, o bien creada por el grupo a lo largo de la interacción, que se manifiesta en diferentes enunciados con una misma dirección.

La siguiente ilustración muestra de un modo sintético las dimensiones que caracterizan las dos unidades de análisis básicas.



*Gráfico VIII. Rasgos caracterizadores de las unidades de análisis*

La unidad de análisis “episodio de interacción” se caracteriza por un conjunto de enunciados orientados a un objetivo dialógico común y con unos mecanismos de regulación. A su vez, cada enunciado se caracteriza por tres dimensiones: contenido, estructura y estilo, siendo especialmente significativo desde una perspectiva teórica el estilo y la estructura discursivas. Cada una de estas dimensiones tiene un reflejo en el sistema de categorías empleado, cuyas características y operativización se presentan en el capítulo VII.

En síntesis, una aproximación sociocultural a los fenómenos educativos sugiere la configuración de modelos alternativos de análisis de la realidad, en los que primen unidades de análisis dinámicas, flexibles y con un carácter teórico-inferencial, capaces de captar los procesos de mediación característicos de contextos educativos. En este sentido, hemos propuesto dos unidades de análisis como ejes vertebradores del trabajo empírico: episodio y enunciado. Estas surgen de las consideraciones

teóricas en que se sustenta el enfoque sociocultural y de su trayectoria científica. La parte metodológica de este informe muestra la proyección de estas consideraciones de carácter teórico en el desarrollo de la investigación y en la generación de conocimientos científicos sobre la realidad educativa estudiada.

## **Capítulo V**

### **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Basándonos en la clasificación de objetivos científicos realizada por Colás (1994) a partir de la propuesta de Peshkin (1993), nuestro estudio se propone un conjunto de objetivos de diversa índole (descriptiva, interpretativa y explicativa); Desde un punto de vista epistemológico en la perspectiva cualitativa, los objetivos científicos han sido utilizados como referentes para abordar enfoques, metodologías y temáticas (Janesick, 1994; Morse, 1994; Jacob, 1987; Tesch, 1990). Nuestro propósito se orienta principalmente a la generación de explicaciones a partir de indicios o evidencias empíricas con la finalidad de ampliar y refinar constructos teóricos de partida. En este sentido, las aportaciones científicas se proyectan en tres áreas diferentes:

**A) Exploración de constructos teóricos de la teoría sociocultural aplicada al estudio de la televisión como instrumento mediador en procesos educativos.**

Los conceptos aportados por el enfoque sociocultural en relación con el papel de los instrumentos mediadores en los procesos de enseñanza-aprendizaje sugieren la exploración de formas de mediación apoyadas en producciones culturales basadas en

diversos lenguajes (televisivo, cinematográfico, digital, etc.) de gran complejidad en algunos casos. La aproximación a la noción de internalización como proceso de dominio y apropiación de instrumentos culturales por parte de los individuos propone un camino para el estudio de las mediaciones educativas producidas por diferentes instrumentos en diversos contextos de actividad. La naturaleza del concepto de televisión que se proyecta en los discursos de los alumnos así como la imagen social del contexto que proponen el discurso de los grupos en actividades educativas constituye un foco de interés del presente trabajo. Además, nos permite conocer hasta qué punto los contextos escolares apoyan la apropiación de estos instrumentos culturales desde una vertiente abstracta por parte de los sujetos basándose en el principio de descontextualización sistemática y constante de conocimientos, vinculado al grado de escolarización de los grupos de alumnos. La caracterización empírica de los constructos de privilegiación y reintegración para el estudio de la acción mediada constituye un reto para las investigaciones socioculturales. En nuestro caso, el estudio de las acciones discursivas desarrolladas por los sujetos en el marco de la actividad de debate escolar nos permite identificar modelos sociales (grupales o contextuales) de privilegiación que se construyen y sostienen en el transcurso de la interacción intragrupo, así como observar las diferencias en estos modelos entre los grupos.

## **B) Contrastación empírica de una propuesta metodológica para el análisis de los procesos de mediación sociocultural en base a la acción discursiva escolar desde una perspectiva dialógica.**

Este enfoque aporta elementos conceptuales para la comprensión del vínculo entre escenario sociocultural y acción mediada (Wertsch, 1993), así como para el análisis genético de los discursos grupales. Las consideraciones teóricas en torno a las dimensiones caracterizadoras del enunciado como unidad de acción mediada abren el camino para el estudio del papel mediador de los instrumentos en la construcción de la identidad cultural de los sujetos así como para la constatación de



las características específicas de discurso educativo –privilegiación de géneros discursivos propios de los contextos educativos-.

**C) Exploración del método del grupo de discusión para el estudio de la mediación producida por "instrumentos culturales" tales como la televisión en el desarrollo del pensamiento humano en contextos educativos.**

El análisis de la acción mediada por instrumentos culturales en un contexto escolar mediante el método de grupo de discusión nos permite analizar los procesos sociales desarrollados por los grupos para formar conceptos sobre la televisión y las formas en que ésta es utilizada en la construcción de los conocimientos en un contexto educativo. La cualidad de este método se concreta en la capacidad para captar las formas en que se vincula la percepción que los sujetos tienen del contexto y las acciones que desarrollan (géneros discursivos empleados y estructuras conceptuales aplicadas) así como para descubrir las peculiaridades de la cultura educativa de los centros escolares y de los grupos de alumnos que los componen.

La consecución de estas metas se ha realizado a través de los siguientes objetivos científicos:

*A. Sobre los rasgos identificativos del discurso escolar sobre televisión*

1. Conocer la naturaleza del discurso que construyen los diferentes grupos del Centro de Educación de Adultos en torno a la televisión, manifestado en el contenido, estilo y estructura discursivas.
2. Realizar un análisis comparativo-relacional entre los discursos producidos por los diferentes grupos según su nivel de escolarización, a través del estudio de las dimensiones caracterizadoras del discurso.

*B. Sobre la estructura del discurso: análisis tipológico de enunciados.*

3. Analizar la composición de los enunciados y descubrir modalidades de ellos que son producidos en el debate escolar en torno al tema de la televisión.
4. Conocer las modalidades de enunciados que han caracterizado el discurso de cada grupo.
5. Identificar diferencias y similitudes entre los grupos en función del nivel de presencia de cada modalidad de enunciado.

*C. Sobre el fenómeno de la ventrilocución en los discursos educativos.*

6. Caracterizar el fenómeno de ventrilocución (integración de voces o géneros discursivos) en los discursos escolares sobre televisión.

*D. Sobre los patrones de interacción característicos del debate escolar: relación entre la acción mediada y el contexto sociocultural.*

7. Conocer las características y estructura de la actividad de debate escolar de los grupos, identificando diferencias entre ellos en función del tipo de objetivos dialógicos privilegiados y la secuencia en que se han abordado.
8. Descubrir tipologías de objetivos dialógicos (metas del debate) propuestos por los grupos y las diferentes formas de interpretación y abordaje.
9. Conocer los patrones de interacción característicos del discurso de los grupos a través del análisis de la composición interna de episodios típicos de éstos.

- 9.1. Establecer relaciones entre la representación social del contexto (percepción del destinatario) y el uso de determinados géneros discursivos y formas de aproximación conceptual a la televisión por parte de los sujetos.
  
- 9.2. Conocer el grado de representación que tienen los sujetos sobre la televisión a través de la naturaleza de la estructura conceptual aplicada al análisis del medio.

**Capítulo VI**  
**FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS**  
**DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN:**  
**EL MÉTODO BASADO EN GRUPOS DE DISCUSIÓN**

**6.1. Planteamiento de partida**

Según De Pablos (1992) las revisiones de investigaciones sobre medios de enseñanza revelan las tendencias conceptuales que prevalecen sobre los medios en cada momento. La investigación referida a medios de enseñanza se ha desarrollado fundamentalmente por influencia de la tradición empírica, el enfoque mediacional-simbólico y la perspectiva curricular (Area, 1991; De Pablos, 1996). No obstante, con independencia de la corriente teórica en la que se hayan situado las investigaciones, el análisis de medios de enseñanza ha tenido una fuerte influencia psicológica, debido primordialmente al interés por estudiar la incidencia de éstos en los procesos de aprendizaje, lo que se ha concretado en la dominancia de propuestas metodológicas de base experimental (De Pablos, 1992; Bartolomé y Sancho, 1994). Las líneas de trabajo apoyadas en estos presupuestos están orientadas a generar conocimientos relativos a la identificación de factores y descripciones de la realidad mediante el establecimiento de tipologías de relaciones. Esta situación provee a la

investigación educativa sobre medios de enseñanza de razones para la indagación y experimentación de nuevas propuestas metodológicas sobre la base de múltiples teorías educativas.

Por otra parte, la indagación empírica de conceptos desarrollados desde la teoría sociocultural relacionados con procesos de aprendizaje, se ha realizado tradicionalmente con el método genético empleado por Vygotski; en la actualidad, ha proliferado la aplicación de una modalidad de éste, el método microgenético, el cual, a su vez, engloba diversas tendencias o enfoques; las investigaciones apoyadas en este método se han basado en la resolución de problemas y han utilizado la entrevista en profundidad (diádica). La incorporación de otras metodologías para el estudio de fenómenos educativos iluminados por el enfoque sociocultural puede proporcionar aportaciones empíricas para el refinamiento de la teoría sobre el estudio de los procesos de descontextualización de instrumentos mediadores.

Partiendo de una concepción de los medios de enseñanza como instrumentos mediadores, cuya misión primordial es generar nuevas funciones psíquicas del individuo, proponemos la exploración y desarrollo de metodologías de investigación acordes con sus postulados. En este sentido, acudiendo a las fuentes teóricas que influyeron en Vygotski encontramos las aportaciones de G.H. Mead (1934, 1993), que resultan de extraordinaria utilidad para avances metodológicos en el estudio sociocultural de medios. Las contribuciones de G.H. Mead han sido consideradas dentro de la investigación educativa como una de las corrientes características de la metodología cualitativa, el interaccionismo simbólico.

La metodología cualitativa aporta un marco conceptual apropiado al estudio de los procesos mediadores que se desarrollan en contextos escolares, ya que permiten generar y ampliar teorías a partir de las características peculiares del contexto. Además, permite el análisis procesual de los fenómenos en línea con los supuestos teóricos propuestos por el propio Vygotski respecto al método genético y al análisis histórico-evolutivo de las conductas.

Aunque tradicionalmente no se han establecido nítidas diferencias entre distintas corrientes de investigación cualitativa, diversos autores (Tesch, 1990; Lecompte, Millroy y Preissle, 1992; Colás, 1998) reconocen, al menos, tres tradiciones de investigación: fenomenología, interaccionismo simbólico y etnografía. Estas modalidades de investigación cualitativa comparten ideas sobre la naturaleza del fenómeno educativo y su forma de estudio; parten de una concepción múltiple y dinámica de la realidad y reconocen una dimensión genética y temporal de la misma. Por otra parte, su objeto de estudio son las producciones humanas articuladas en diferentes lenguajes; no obstante, según el enfoque y finalidad de la investigación, el interés científico para analizar estas producciones puede centrarse en las características del lenguaje, en el descubrimiento de regularidades y/o en la comprensión de los significados.

En este capítulo, abordaremos las consideraciones metodológicas que fundamentan la investigación, centrándonos en primer lugar, en las ideas que fundamentan el interaccionismo simbólico, enfoque de investigación cualitativa en la que se encuadra el estudio. En un segundo término, presentamos el método del grupo de discusión, las características fundamentales y utilidad para la investigación educativa; en última instancia, se exponen las características del diseño de investigación, el tipo de muestreo utilizado para seleccionar los casos y la técnica de recogida de datos empleada.

## **6.2. EL INTERACCIONISMO SIMBÓLICO**

Uno de los principales enfoques de investigación cualitativa es el interaccionismo simbólico, que deriva de la Escuela de Chicago de los años 20 y 30 (Woods, 1992; Colás, 1998). Se origina a partir de los trabajos de G. H. Mead (1934), aunque es H. Blumer quien populariza el trabajo de Mead y acuña el término interaccionismo simbólico en 1937. Uno de sus principios se basa en el supuesto de que la experiencia humana está mediada por los significados que atribuimos a los

hechos y fenómenos. Los seres humanos actúan sobre las cosas en función de los significados que adquieren para ellos. De tal modo que el interés científico de este enfoque se centra en la descripción de los procesos de interpretación como instrumentos de comprensión de los significados de las acciones humanas. En esta línea, Kozulin (1994) apunta que las consideraciones de este enfoque sobre la naturaleza social de la conducta tienen gran afinidad con los conceptos manejados por Vygotski en relación con el lenguaje como instrumento de regulación externa de la conducta individual. Para el interaccionismo simbólico los significados son el resultado de la interacción. La interpretación genera y modifica los significados; es decir, se crean nuevos significados a partir de la relación establecida por los sujetos con los significados que otros aportan.

Según Blumer (1969), las premisas básicas que sustentan este enfoque son:

- a) Las personas orientan sus actos en función de los significados que las cosas tienen para ellos. No obstante, estos significados carecen de status fijo, sino que experimentan cambios a través de un proceso continuo de creación, confirmación, transformación y eliminación.
- b) La fuente del significado es la interacción social. El significado es un producto social, una creación que emana de y a través de las acciones de los individuos en el proceso de interacción. La interacción social es un proceso de construcción. El significado ha de formarse, aprenderse y transmitirse a través de un proceso social; es decir a través de las acciones que los individuos realizan en función de las características del contexto comunicativo.
- c) La utilización de significados por las personas en actos concretos implica un proceso interpretativo, en el que los significados se manipulan, revisan y transforman como instrumentos que orientan y forman los actos. Los esquemas de interpretación llegan a consolidarse a través de su uso pero requieren continua confirmación en los actos de otras personas. Como señala Woods (1992) con

relación al interaccionismo simbólico, la internalización de patrones de significado y símbolos y la estimulación del pensamiento a través del lenguaje incrementa la capacidad del ser humano de analizarse y verse a sí mismo como un objeto hacia el que dirigir sus actos.

Las aportaciones del enfoque sociocultural sobre cultura, contexto y desarrollo cognitivo, están directamente relacionadas con algunas líneas señaladas anteriormente. Los fenómenos son estudiados en las condiciones naturales en que suceden; en el contexto, estos fenómenos son impregnados de unos significados, constituyendo estas situaciones naturales que caracterizan los diferentes escenarios el medio principal para el trabajo de campo. En este sentido, cabe señalar las consideraciones realizadas por Jacob (1997) en torno a contexto; definido de forma, a la vez, estable y emergente, no interesa estudiar sólo los rasgos físicos y estables del contexto (la estructura de participación social, las finalidades instruccionales que preside cualquier situación educativa, las normas y patrones de conducta que regulan la convivencia en las instituciones educativas) sino también cómo es definido (reconstruido) por los participantes. Es estable, lo que un grupo reconoce como significado predominante (vinculado al conocimiento compartido por los grupos sociales) y es emergente, lo que es creado entre individuos durante sus interacciones (vinculado a la responsabilidad individual en la creación de significados).

Desde esta corriente metodológica, se pretende la construcción de un cuerpo de conocimientos ideográficos, mediante el estudio en profundidad de escenarios concretos. La comparación de contextos o casos, permite, en última instancia, generar patrones o redes de conocimiento sobre la dinámica educativa, identificando diferentes aspectos específicos de los escenarios y otros que son transferibles a otros contextos.

Por otra parte, desde esta corriente se asume la interacción del investigador con la realidad objeto de investigación como parte del proceso de investigación; en el caso de los grupos de esta investigación, los coordinadores (investigadores y



profesores) y los alumnos forman un todo mutuamente influyente que puede ser abordado desde esta perspectiva de investigación en la que este tipo de interdependencias suponen elementos constitutivos de la realidad educativa.

Las consideraciones en torno a la noción de contexto y el enfoque de estudio adoptado conducen al uso de técnicas de recogida de datos abiertas, que permite adaptarse a las características contextuales de la realidad estudiada; en nuestro caso el grupo de discusión como técnica de recogida de datos nos permite captar la acción discursiva del grupo en su proceso de construcción; es decir, nos posibilita estudiar las interacciones que se producen en el contexto.

### **6.3. EL MÉTODO DE GRUPOS DE DISCUSIÓN**

El grupo de discusión frecuentemente se ha aplicado como técnica de investigación social a diferentes ámbitos (Ibáñez, 1992; Krueger, 1991; Denzin y Lincoln, 1994). No obstante, no es la primera vez que el uso y extensión de las técnicas de investigación ha dado lugar al desarrollo de métodos de investigación; un ejemplo de ello ha sido el caso de la metodología observacional. El grupo de discusión como método implica un proceso de investigación que se concreta en función de las metas perseguidas y de las consideraciones teóricas que sustentan las investigaciones. La meta última que se pretende alcanzar mediante el uso del método de grupo de discusión es caracterizar empíricamente el discurso como práctica social generadora de la conciencia (pensamiento) de los individuos. Por otra parte, el método de grupo de discusión se basa en que la concepción de la sociedad se halla mediada simbólicamente; cualquier actividad social, al estar mediada simbólicamente, existe por la existencia de unos sujetos que lo producen y lo portan en el uso de estos sistemas simbólicos para influirse mutuamente. Recientemente, se ha introducido y descrito el grupo de discusión como método en la investigación educativa (Colás, 1998). Como señala esta autora, el método de grupo de discusión participa de los siguientes principios:

- a) El discurso humano es gobernado por reglas y está estructurado internamente.
- b) Es generado por hablantes que están situados en un contexto sociohistórico, en los que la realidad cultural, política y personal configura el discurso.
- c) El discurso por sí mismo incorpora elementos de los contextos sociohistóricos en los que se desarrolla.

En el diseño de investigación con grupos de discusión, se comienza con el planteamiento del problema y la especificación de los objetivos del estudio, los cuales giran en torno al discurso como actividad generadora de conciencia social e individual. En este sentido, si el discurso social impregna todas las esferas de actividad humana, el diseño de las investigaciones con grupos de discusión se articula para provocar una situación discursiva (bajo unas determinadas condiciones como el tema objeto de debate y el tipo de tarea discursiva, es decir, las normas que van a regir la discusión), en cuyo proceso el discurso se reconstruye (reordena) para el grupo. Se pretende estudiar el discurso en su forma dinámica. Para ello, se propone una situación de actividad (debate en grupo) con el objeto de analizarla desde un punto de vista microevolutivo; es decir, al traer a colación un tema (al que se han acercado cada individuo en otros contextos) al contexto de un grupo que existe al interior de una institución, obligamos a rescatarlo de esos otros contextos y reconstruirlo/redimensionarlo en esta nueva esfera. En esta situación discursiva, cada interlocutor no es considerado como una entidad aislada, independiente, sino como parte del proceso ya que como ha señalado Ibáñez (1992) al conversar cada individuo (su sistema conceptual) cambia, como cambia el sistema (discurso grupal) en que conversa.

Como señalan Canales y Peinado (1995), en la situación discursiva que el grupo de discusión crea, las hablas individuales tratan de acoplarse entre sí al sentido social (objetivo interdialogico determinado en parte por la institución en que se desarrolla y en parte por los sistemas conceptuales individuales); es decir, el grupo

opera en el terreno del consenso. Consenso, por cuanto el sentido es el lugar mismo de la convergencia de los individuos particulares en una topología imaginaria de carácter colectivo.

El grupo de discusión exige un diseño abierto y una integración de los investigadores como sujetos abiertos o en proceso (Ibáñez, 1992, 263). Esto significa que el grupo produce no sólo las referencias sino el marco y el proceso en que se producen.

La estructura sincrónica de las cuestiones o marco referencial es el resultado de la puesta en discurso de los deseos e intereses del grupo; no hay puntos de vista definidos desde los que valorar diferentes cuestiones, éstos se construyen y definen por el grupo en su interacción discursiva. Desde esta óptica, el método de grupos de discusión parte de la concepción de que el significado del mundo social es construido y reconstruido continuamente por sus actores.

La génesis diacrónica o proceso de referencia se produce por intercambio conversacional (iteración retroactiva); cada miembro del grupo en sus roles de emisor y receptor, así como el conjunto (grupo) se transforma por la exigencia, como tarea de grupo, del consenso (discurso socialmente construido y aceptado). Esta exigencia estructura la secuencia lógica de la discusión del grupo. Desde la teoría sociocultural, se ha denominado a esta dimensión diacrónica del discurso como el grado de intersubjetividad necesario para que puede ser definida (representada) la situación de forma conjunta por los participantes en ella (Wertsch, 1984).

A partir de los objetivos de la investigación, la determinación de la muestra constituye uno de los aspectos más importantes en los estudios con grupos de discusión. La selección de la muestra se realiza en función de criterios estructurales más que en función de criterios estadísticos; la muestra no tiene el propósito de representar a una población o sector de población con el objeto de generalizar los resultados. Su intencionalidad es teórica, es decir, ampliar el abanico y rango de los

datos tanto como sea posible, a fin de poder obtener la máxima información de las múltiples realidades que pueden ser descubiertas. Su objeto es generar una teoría adecuada a las condiciones y valores locales. La muestra debe recoger tipos sociales representativos de variantes discursivas. De ahí que en nuestra investigación se hayan seleccionado grupos de distinto nivel de escolarización, que desde el punto de vista de la teoría sociocultural permite conectar la esfera de la comunicación concreta del debate/discusión con la influencia cultural más amplia (experiencia/bagaje de los individuos, historia compartida del centro desde su creación); es decir, la selección de estos grupos puede revelar diferentes formas de mediación (lenguaje televisivo, discurso escolar) según su nivel de alfabetización.

El análisis y exploración de los constructos teóricos planteados precisa el desarrollo de métodos, que posibiliten al investigador descubrir dimensiones o flancos sobre los fenómenos educativos en su vertiente genética. Como hemos apuntado con anterioridad, las investigaciones socioculturales realizadas utilizan fundamentalmente el método microgenético basado en relaciones diádicas para la resolución de problemas, no obstante, desde un punto de vista educativo, parece restrictivo analizar la acción mediada por instrumentos psicológicos en un contexto escolar exclusivamente en base a diadas o grupos reducidos. Una característica de las instituciones educativas son las relaciones en grupo; muy esporádicamente las actividades educativas que planifica un profesor se pueden basar exclusivamente en relación diádica. Parece conveniente la introducción de alternativas metodológicas que permitan detectar e identificar cómo se produce la acción mediada en situaciones de grupo.

El método del grupo de discusión se muestra especialmente adecuado para el estudio de las posibles funciones de la televisión en el contexto escolar, a partir del vínculo entre la acción mediada y el escenario sociocultural. En este sentido, cabe apuntar algunos aspectos que justifican la adopción de este enfoque metodológico para el estudio de los medios y materiales de enseñanza.

La afirmación de que las funciones mentales superiores son el resultado de la interacción social, nos induce a plantear el grupo de discusión como método conveniente para los objetivos del estudio, ya que nos permite analizar el discurso social elaborado respecto a un instrumento mediador como la televisión en el contexto escolar. Por otra parte, el grupo de discusión trabaja con el lenguaje y la interacción discursiva, lo que conduce a analizar cómo un grupo (escolar) construye socialmente el conocimiento y cómo en la construcción intervienen herramientas psicológicas mediadoras (la televisión). Además, el grupo de discusión permite captar el discurso social en su génesis, no cómo producto estático de una actividad realizada.

En síntesis, este método proporciona un marco para el análisis de la acción mediada: a) por el contexto escolar y el discurso socialmente aceptado sobre la televisión; b) por un medio de comunicación como la televisión. Aludiendo a este método, Canales y Peinado (1994) plantean que la investigación cualitativa trabaja con juegos de lenguaje abiertos a la irrupción de información y, por tanto, el investigador busca lo que no conoce, el descubrimiento de estructuras y relaciones. Si lo extrapolamos a nuestro estudio, buscamos conocer cómo se produce la formación de ideas y analizar las formas de mediación que se producen en el curso de actividades socialmente significativas.

Por ello, aunque el método del grupo de discusión sigue un proceso de recogida y análisis que toma como base las consideraciones realizadas por Ibañez (1992) y otros seguidores, éste se ve enriquecido y alterado por las aportaciones realizadas por Vygotski y Bajtín.

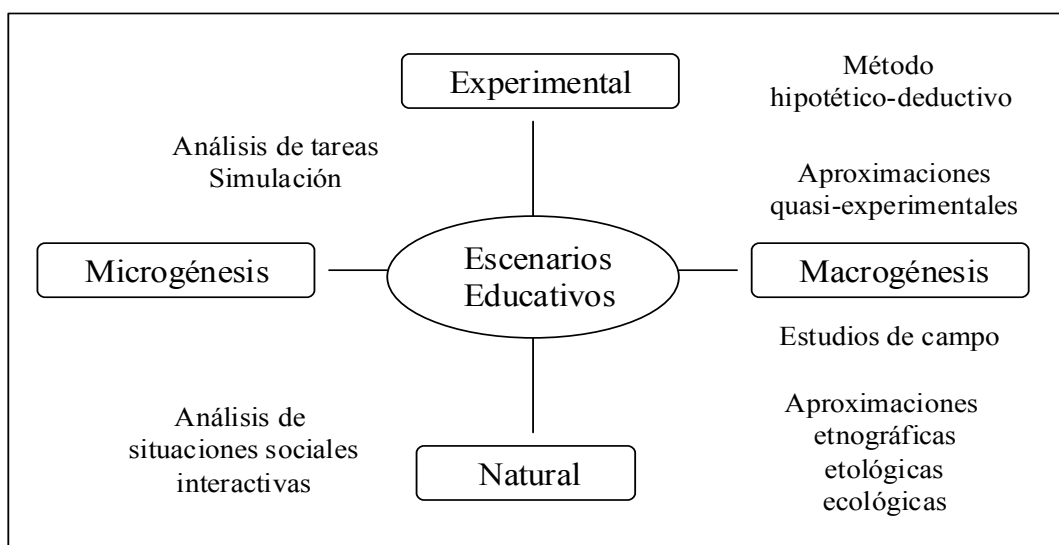


Gráfico IX. Diversas aproximaciones metodológicas en educación (Lacasa, 1994: 141).

Según Lacasa (1994) los ejes expuestos en el gráfico resaltan las diferencias de grado entre las diferentes aproximaciones metodológicas. Extrapolando estas consideraciones al diseño de esta investigación podemos situarlo en el cuadrante inferior izquierdo en el que se desarrolla un proceso de análisis microgenético en situaciones naturales concretas.

Desde el enfoque bajtiniano, se entiende que los discursos de un sujeto en un determinado contexto sociocultural tiene un carácter social/plural, ya que en ellos conviven una pluralidad de voces o heteroglosia. Esta idea requiere de una aproximación a la realidad social (escolar) que recoja la riqueza discursiva de los grupos, que permita descubrir cómo éstos construyen un discurso de grupo, en el que existen esas voces. Esta realidad discursiva pluridimensional requiere una aproximación metodológica acorde con su naturaleza compleja, capaz de captar la complejidad.

Desde los planteamientos de la teoría sociocultural, el discurso, entendido como actividad humana, tiene una naturaleza dinámica; en esta investigación, buscamos provocar una microgénesis del mismo. En línea con Vygotski, proponemos un contexto de actividad, en el que los individuos intentan definirlo

desde sus sistemas conceptuales propios para alcanzar una definición conjunta del mismo; en este esfuerzo de definición, los sujetos revelan los mediadores que son significativos y usan, por un lado, y para qué los usan. Esto nos permite estudiarlo en su forma dinámica, evolutiva.

Según Jakobson (1981), el grupo de discusión propicia la función metalingüística del lenguaje, en cuanto que produce discursos particulares que remiten a otros discursos sociales. El grupo se constituye en base a un proceso de comunicación basado en el habla (oralidad), a la que se atribuye de un carácter dialógico e intertextual. La lengua, tal y como se produce en el grupo de discusión, es un acto social; difiere del carácter de acto individual otorgado por Saussure (1980, 40).

Este carácter social del lenguaje viene reforzado por Voloshinov (1992, 132), al afirmar que la verdadera realidad del lenguaje es el hecho social de la interacción verbal, que se cumple en uno o más enunciados. El grupo de discusión como técnica de investigación social trabaja con el habla, lo que permite realizar un análisis del discurso producido en grupo, desde su gestación, vinculado a un contexto, que en nuestro caso es el escolar.

Los supuestos bajtinianos que permiten un análisis teórico de la vinculación entre la acción mediada y el escenario sociocultural a través de las producciones discursivas, constituyen el cuerpo teórico de nuestro enfoque de análisis del discurso, que difiere de otros posibles centrados en la palabra o la oración, los cuales aluden a una dimensión sintáctica del discurso. Bajtín introduce para el estudio de la acción mediada en contextos socioculturales concretos una perspectiva dialógica del lenguaje. Enfoca el análisis del discurso desde su dimensión comunicativa, interactiva, considerando el discurso como el lugar de construcción de su sujeto, ya que a través del discurso el sujeto construye el mundo como objeto y se construye a sí mismo.

Esta investigación se propone la caracterización de los discursos escolares al formularse objetivos de distinta índole con el objeto de matizar y ampliar la teoría sociocultural como enfoque de interpretación de los fenómenos educativos al someterla a contraste empírico. En este sentido, los objetivos científicos que nos proponemos van más allá de la descripción de los fenómenos, la comprensión de éstos implica la contrastación e interpretación. La comprensión de los modos de mediación simbólica ejercidos por la televisión en el contexto escolar y el poder teórico que se le otorga en la construcción de conocimientos, se logrará con el análisis de la acción mediada y los procesos de privilegiación detectados en el discurso del grupo. La consideración hecha por Vygotski de centrar el análisis sobre los procesos, no sobre el objeto, debe, a su vez, ser incorporada en las propuestas de análisis que se realicen desde una aplicación cualitativa de los grupos de discusión así como el análisis genético que permite observar cómo se desarrolla una determinada estructura desde sus orígenes. En la modalidad que hemos desarrollado del método de grupo de discusión en esta investigación la principal finalidad es comprender cómo las personas (en su dimensión social) experimentan, interpretan y reconstruyen los significados intersubjetivos de su cultura.

Por otra parte, el proceso de investigación que subyace al método de grupos de discusión que hemos desarrollado está focalizado a la generación de teorías (sobre procesos, secuencias, patrones) a partir de los datos de una realidad concreta; su valor reside en la significación contextual. En nuestro caso, la generación de teorías nos interesa desde diferentes vertientes; por un lado, el descubrimiento de constructos y la emergencia desde los datos de la interconexión de evidencias; tanto la localización como el refinamiento de constructos propuestos por el enfoque sociocultural, en su aplicación educativa, mediante su contrastación con los datos empíricos, constituyen una dimensión importante de la investigación por su poder explicativo. De otro lado, la minuciosidad en la creación de unidades de análisis ha sido una constante ya que éstas habían de permitirnos la observación, descripción y explicación de los fenómenos que estudiamos.



En línea con el papel fundamental que desempeña la teoría como iluminadora de las decisiones metodológicas en esta investigación, la formación de los grupos de discusión se ha constituido bajo el criterio de ampliar el abanico y rango de los datos para obtener la máxima información de las diferentes formas de mediación ejercida por la televisión en el ámbito escolar (concretamente en un Centro de Educación de Personas Adultas). La elección de cuatro grupos correspondientes a distintos niveles de alfabetización para constituir un debate sobre televisión ha estado orientado al objetivo de revelar de un modo más nítido la caracterización de los discursos sobre televisión (identificando diferencias entre grupos en cuanto a modalidades discursivas propias de cada uno y a las secuencias interactivas seguidas) a la luz de los conceptos bajtinianos sobre la pluralidad de voces que conviven en el discurso de un individuo (éste tiene antes, durante y después).

Del mismo modo, proponemos, en la utilización del método de grupos de discusión desde los supuestos de la teoría sociocultural, la conservación de las características “naturales” de las clases para realizar debates escolares. Desde este punto de vista, es extraordinariamente importante no distorsionar el escenario sociocultural en que se produce el discurso, puesto que éste se produce de una manera determinada por su dimensión espacial y temporal. Por tanto, la formación de los grupos desde un criterio representacional de diferentes grupos o sectores de población construye un contexto artificial creado “ad hoc” para la investigación, alterando las condiciones y rasgos que conforman los escenarios socioculturales en que se produce la acción mediada.

### **6.3.1. Diseño de investigación**

El diseño de la investigación se concreta en la aplicación de la técnica de grupo de discusión sobre cuatro casos (grupos-clase) que suponen un corte transversal, que permite la observación de estadios evolutivos cualitativamente diferenciables en el desarrollo cultural básico (alfabetización) de los sujetos

estudiados. Esta selección posibilita el análisis de los procesos de cambio intragrupos, así como nos permite comprender las diferencias evolutivas intergrupos.

El sentido de la recogida de información tiene un carácter introductorio y permite observar el proceso de elaboración de la acción discursiva del grupo sobre televisión. Esta estrategia permite introducir la temática que va a ser trabajada en clase como un proceso de desarrollo normal del trabajo del adulto en el centro.

### **6.3.2. Muestreo**

Desde aproximaciones metodológicas cualitativas se proponen una variedad de modalidades de muestreo entre las que destaca el muestreo teórico como un procedimiento adecuado para hallar ejemplos que ilustren un constructo teórico, permitiendo su examen y reelaboración (Kuzel, 1992; Patton, 1990). En este sentido, la selección de la muestra de la investigación se ha realizado siguiendo este procedimiento en función del criterio de relevancia teórica y de conservación de la especificidad de los contextos naturales con el objetivo de explorar y desarrollar la teoría sociocultural (Miles y Huberman, 1994). Según Glaser y Strauss (1967), el muestreo teórico implica un proceso de recogida de datos cuyo objetivo es la generación de teoría a partir del cual se codifica, analiza y decide qué nuevos datos se van a recoger con el fin de desarrollar una teoría emergente. Asimismo, Miles y Huberman (1994) señalan que las diferentes estrategias de muestreo pueden ser aplicadas a intra o intercasos. En esta línea, Yin (1991) señala que la comparación entre casos similares y opuestos puede ser utilizada como estrategia de replicación constante que contribuye a la solidez de la teoría generada.

En esta investigación, el muestreo teórico se aplica a la comparación intercasos con el objeto de llegar a una mejor comprensión de los constructos estudiados, lo que fortalece la consistencia y credibilidad de los resultados. El nivel de alfabetización ha sido el criterio teórico utilizado para la selección de los casos (grupos-clase). El marco teórico de la investigación se sustenta sobre la

consideración de que la formación de las funciones psicológicas superiores se produce a través de actividades de descontextualización progresiva de instrumentos semióticos, lo que corresponde con la exploración de la mediación de la televisión (instrumento psicológico mediador) sobre la actividad de los grupos (acción discursiva). La utilización del nivel de alfabetización como criterio para la selección de los casos permite la replicabilidad del estudio en otros centros o niveles educativos, ya que la organización del sistema educativo y la asignación de alumnos a niveles educativos responde al grado de dominio de instrumentos culturales, tales como la escritura o el cálculo.

En este sentido, los criterios de asignación de alumnos a grupos utilizados por las profesoras en el centro responde fundamentalmente al nivel de los sujetos en el proceso de lecto-escritura. Los niveles académicos contemplados desde la Administración Educativa para la Educación de Adultos son: Alfabetización, Pre-Graduado y Graduado<sup>1</sup>. Durante el período de realización de la investigación, en el centro existían 5 grupos-clase: tres pertenecientes al nivel de Alfabetización, uno de Pre-Graduado y uno de Graduado, identificándose en el centro dos subniveles de alfabetización en función de: el grado de dominio de la lecto-escritura y del cálculo y del nivel de escolarización del alumno; de este modo, de los tres grupos de alfabetización existentes en el centro, dos de ellos respondían a las características del grupo de alfabetización inicial; éstos están compuestos, en su mayor parte, por personas que no han acudido nunca a la escuela y no han entrado en contacto con el lenguaje escrito. Uno pertenece a un nivel de alfabetización avanzada (A2) y está compuesto por personas con amplia experiencia escolar y un conocimiento a nivel básico de lecto-escritura y cálculo. Para nuestro estudio, se han seleccionado cuatro grupos: uno de Alfabetización inicial (A1), uno de Alfabetización Avanzada (A2), uno de Pre-Graduado (B) y uno de Graduado (C).

---

<sup>1</sup> Esta organización ha cambiado recientemente tras la publicación del Decreto 156/19997, debido a la adaptación a los niveles propuestos en el sistema educativo LOGSE. Los datos del Centro de Educación de Adultos son anteriores a esta nueva organización.

Para la recogida de información se han conservado los grupos naturales constituidos en el centro, es decir, el grupo-clase, ya que entre nuestros objetivos contemplamos conocer el discurso que construyen los diferentes grupos en relación a la televisión dentro de la situación típica de una actividad escolar como es un debate (nivel interpsicológico) y cómo los sujetos la internalizan en forma de sistemas de códigos (nivel intrapsicológico). La composición de las clases oscila entre 20 y 25 personas. La división de las clases en grupos más reducidos para la realización de los grupos de discusión se ha descartado debido a la distorsión del ambiente natural del grupo. Esta ruptura podía afectar a que la información recogida estuviera descontextualizada del ámbito natural de referencia, donde las normas y costumbres —que forman parte de la cultura del Centro— son generadas y construidas.

Este procedimiento para la formación de los grupos de discusión contrasta con la concepción convencional propuesta por Ibáñez (1992) sustentada sobre criterios estructurales; según ésta última el grupo es imaginario, creado por el investigador, lo que se asemeja a una situación experimental en que el investigador "tiene los hilos que mueven el grupo" (271) y observa el proceso de éste para llegar a un consenso. El grupo lo constituyen clases o tipos de personas según roles sociales.

En contraste con esta idea, Voloshinov (1992, 133) plantea que la comunicación discursiva jamás puede ser comprendida y explicada fuera del vínculo con una situación concreta, ya que el intercambio discursivo es tan sólo un momento de un continuo y multilateral proceso generativo de un colectivo social determinado. Esto nos aconseja la realización del estudio en grupos naturales que permiten la reconstrucción de una cultura particular (Lecompte y Preissle, 1992, 32). El grupo es natural, en tanto que viene determinado por el contexto escolar formal; además, el discurso de las personas que forman parte de él refleja la presencia de distintas voces sociales y en el proceso discursivo las personas adoptan diferentes roles que obedecen a la privilegiación de voces (Wertsch, 1993), cuya eliminación o separación intencional por el investigador crea situaciones de actividad alternativas a las propias de los contextos estudiados.

### **6.3.3. Técnica de recogida de datos**

Para la recogida de información, se ha utilizado la técnica del grupo de discusión. Esta técnica de investigación social es de uso relativamente común en diversos campos del saber; en educación, se ha asumido dentro del abanico de posibilidades metodológicas para la recogida de datos junto a otras técnicas más clásicas como la entrevista o el cuestionario. Esta técnica guarda algunas semejanzas con la entrevista cualitativa en relación con aspectos tales como la organización y preparación de la misma. Se ha aplicado esta técnica de recogida de datos abierta, porque se adapta a las influencias mutuas y es sensible a la detección de patrones de comportamiento.

En esta investigación, se ha utilizado el grupo de discusión con el objetivo de captar las formas de verbalización que emplean los sujetos en una situación de interacción de grupo propia del contexto escolar. El análisis de la información verbal nos posibilita conocer los procesos de construcción discursiva en interacción grupal que forman parte de los discursos escolares reconocidos por la Educación de Adultos como instancias de su cultura.

La estrategia (procedimiento) que se ha seguido para la recogida de información atendiendo a los objetivos que se pretendían alcanzar con el estudio ha consistido en recoger información sobre la acción discursiva de los grupos en relación con la televisión como medio; la realización de los grupos de discusión (debate) no ha supuesto una ruptura en la vida escolar del Centro y en el normal desarrollo de las clases, ya que es habitual la organización de este tipo de actividades.

Previamente a la recogida de datos, se mantuvieron diversas entrevistas con las profesoras para conocer la experiencia y recorrido que tenían los alumnos sobre actividades de debate en clase y sobre su actitud ante la introducción de cámaras en

el centro. En estos encuentros, las profesoras nos informaron que éstas constituían una práctica habitual en las clases. Respecto a las cámaras de vídeo, aunque se han realizado grabaciones de diversas actividades organizadas por el Centro, en las que participan los alumnos, éstas tienen siempre un componente lúdico.

La reacción de los alumnos ante la propuesta de realizar un debate sobre televisión y la grabación en vídeo fue positiva. En el desarrollo de estas sesiones, especialmente al inicio, se observó cierta expectación por la presencia de cámaras, pero el ambiente fue cambiando en el propio desarrollo del grupo de discusión.

Desde el principio, se estableció con las profesoras del centro su participación en los grupos de discusión. Su función fue la de coordinar junto con los investigadores estas sesiones. Su conocimiento de los grupos facilitó la interacción en el grupo, creando un ambiente familiar para los alumnos y animando a su participación en el debate. Con este fin, antes de la realización de los grupos de discusión, se entregó a las profesoras un guión de preguntas para el debate, el cual se adaptó al nivel y dinámica de cada grupo.

Los grupos de discusión (debates) se han realizado en cuatro grupos correspondientes a distintos niveles, como se ha expuesto anteriormente. La duración y horario de estos debates se hizo coincidir con el horario habitual de clases (entre hora y media y dos horas aproximadamente). Se realizaron grabaciones en audio y vídeo de cada grupo de discusión, para lo cual se desplazó un equipo de cinco personas que junto a las tres profesoras dispusieron el material (dos cámaras de vídeo, dos grabadoras de audio) y organizaron las clases para la realización de los grupos de discusión.

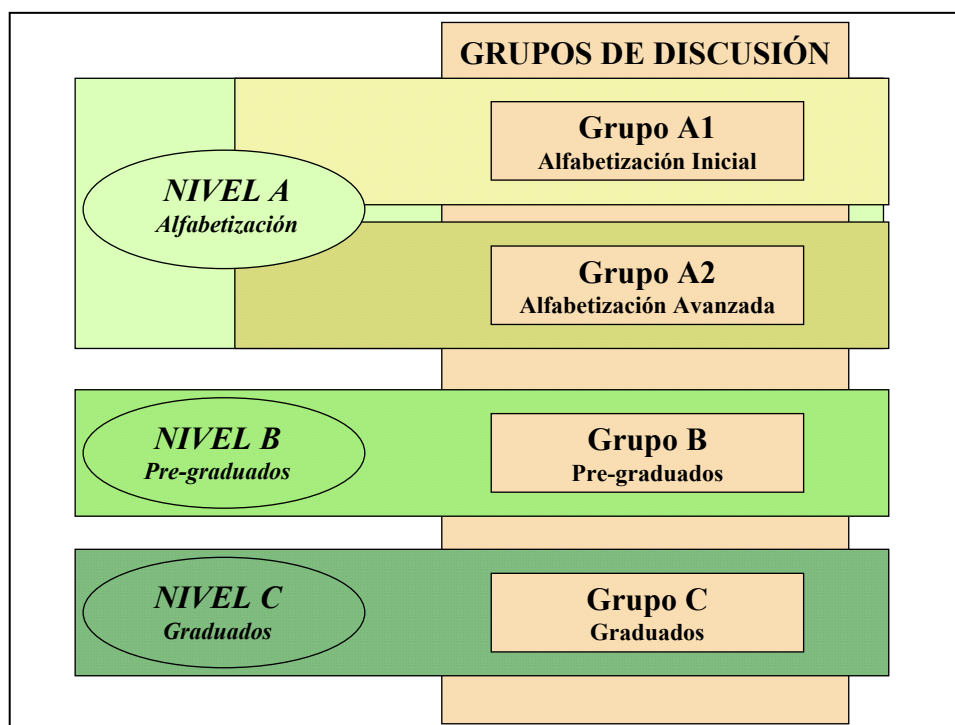


Gráfico X. Procedimiento y grupos participantes en la recogida de datos

Es necesario resaltar que los guiones de los debates se han articulado en función a elementos altamente significativos para los sujetos; programas de televisión (concursos, films, series, documentales, etc.) con mucho arraigo como recurso didáctico en el centro, ya que son utilizados a veces para la exposición de algunos temas de actualidad o de gran proximidad a los alumnos (por ejemplo, la alimentación, contaminación atmosférica a través de productos químicos, etc.). En este sentido, hemos seguido una práctica escolar propia de educación de adultos relacionada con palabras generadoras para introducir temas en el aula.

El guión de preguntas del debate se centró en la televisión y su percepción por parte de cada grupo en el ámbito familiar y escolar; el objetivo de este debate era propiciar la construcción del discurso escolar del grupo sobre la televisión, así como conocer las concepciones y funciones de la televisión que revelan los discursos y los modos en que usan la televisión en su vida cotidiana (escuela, familia). Se plantearon diez cuestiones a los grupos como punto de partida, que se pueden aglutinar en tres bloques:

Las seis primeras preguntas tratan de recoger información de tipo descriptivo sobre los programas de televisión que ven y los aspectos o dimensiones de éstos que les gusta:

1. ¿Veis la televisión? ¿Qué os parece?
2. ¿Cómo la veis; sólo, con vuestros hijos ...?
3. ¿A qué hora veis normalmente la televisión?
4. ¿Qué programas veis cuando estáis solos? ¿Qué es lo que os gusta de ellos?
5. ¿Qué programas veis cuando estáis acompañados? ¿Qué es lo que os gusta o no os gusta de ellos?
6. ¿Qué programas no os gustan? ¿Qué hace que no os guste?

Las preguntas 7 y 8 permite conocer la influencia del medio televisivo en la familia y en la escuela; es decir, cómo es integrado en los dos ámbitos.

7. ¿Se comentan cosas que salen por televisión entre la familia? ¿Qué cosas? ¿Con quiénes? ¿Cuándo, en qué momentos?
8. ¿Se hablan en la escuela sobre cosas que vemos en la televisión? ¿Qué cosas? ¿Entre quiénes? ¿En qué momentos?

El objetivo de las dos últimas preguntas era conocer los aspectos en los que reconocían que afectaba la televisión y si ésta era considerada como un instrumento de aprendizaje.

9. ¿Creéis que la televisión afecta a las personas? ¿En qué aspectos de la vida de las personas pensáis que influye la televisión?
10. ¿Se pueden aprender cosas a través de la televisión? ¿Qué cosas?

Los niveles y tipos de participación de las profesoras en el debate ha variado según dos modelos; uno, en el que la profesora adoptó el rol de coordinadora



principal y el investigador servía de apoyo (alfabetización inicial y avanzada) y otro, en el que la profesora colaboraba en la tarea de coordinar el debate, de forma más indirecta; en este caso, el investigador adoptó el papel de coordinador principal (grupos pre-graduado y graduado). No obstante, se realizó una reunión preparatoria del debate en la que se aportó un guión de preguntas y se acordaron las pautas básicas para el desarrollo del debate. La función primordial de los coordinadores de los grupos de discusión consistía en realizar preguntas y animar a la participación en el mismo; era importante que la dinámica de esta actividad fuera lo más similar posible a lo que eran los usos y costumbres escolares del grupo, de ahí la importancia de que las profesoras participaran en los debates, asumiendo un papel activo en la preparación y coordinación de los mismos.

En resumen, la elección del método de grupo de discusión y la concreción en un diseño de investigación derivan del enfoque teórico adoptado y los objetivos de la investigación, desarrollando un método de investigación coherente con los supuestos teóricos de partida, que posibilita tanto en la constitución de la muestra objeto de estudio como en la naturaleza de la información que se obtiene con él el estudio de la mediación que se produce en contextos educativos apoyadas en la televisión. En línea con estos planteamientos metodológicos, el modelo de análisis de datos desarrollado así como el conjunto de procedimientos utilizados constituye una parte muy importante del proceso de investigación, que intencionalmente no se ha tratado en el marco de este capítulo; por un lado, debido a la significación de esta fase en el marco de un enfoque de investigación cualitativa y por otro, como consecuencia de los planteamientos de partida establecidos con respecto al análisis del discurso (capítulo IV); por ello, el siguiente capítulo está destinado a su presentación y explicación exhaustiva.

## Capítulo VII

# ANÁLISIS CUALITATIVO DE DATOS

### 7.1. Introducción

En este capítulo, exponemos la conceptualización y características del modelo de análisis adoptado para la explotación y aprovechamiento minucioso de los datos, así como la elección de los procedimientos analíticos arbitrados para alcanzar un conocimiento preciso en relación con los objetivos de la investigación. El modelo de análisis aplicado se nutre de las aportaciones de la antropología cognitiva y del interaccionismo simbólico, lo que se justifica por los conceptos y teorías que originan la realización de la investigación. Su naturaleza flexible permite ilustrar la singularidad del diseño y la potencialidad de los datos recogidos para dibujar perfiles del discurso de los grupos y representar de forma dinámica las formas de interacción que han caracterizado el debate escolar en cada grupo.

Partiendo de las consideraciones teóricas realizadas y el posicionamiento metodológico que implica, se ha desarrollado un proceso de *análisis cualitativo de datos*. Haciéndonos eco de los planteamientos de Colás (1998), entendemos por análisis cualitativo de datos aquel que opera sobre textos, conceptualizados como las producciones humanas que expresan las acciones humanas mediante diversos modos

de expresión organizados en lenguajes. La naturaleza tridimensional que esta autora le confiere al análisis cualitativo de datos supone un gran paso hacia la clarificación de los requisitos y modos de realizar análisis cualitativos por parte de los investigadores. Sin duda, aporta un instrumento conceptual para la exploración y desarrollo de modelos de análisis cualitativos así como para la evaluación de propuestas específicas de análisis aplicadas en investigaciones cualitativas de diversa índole. Por tanto, incluimos el gráfico que expresa de forma sugerente la diversidad de dimensiones y actividades del análisis cualitativo.

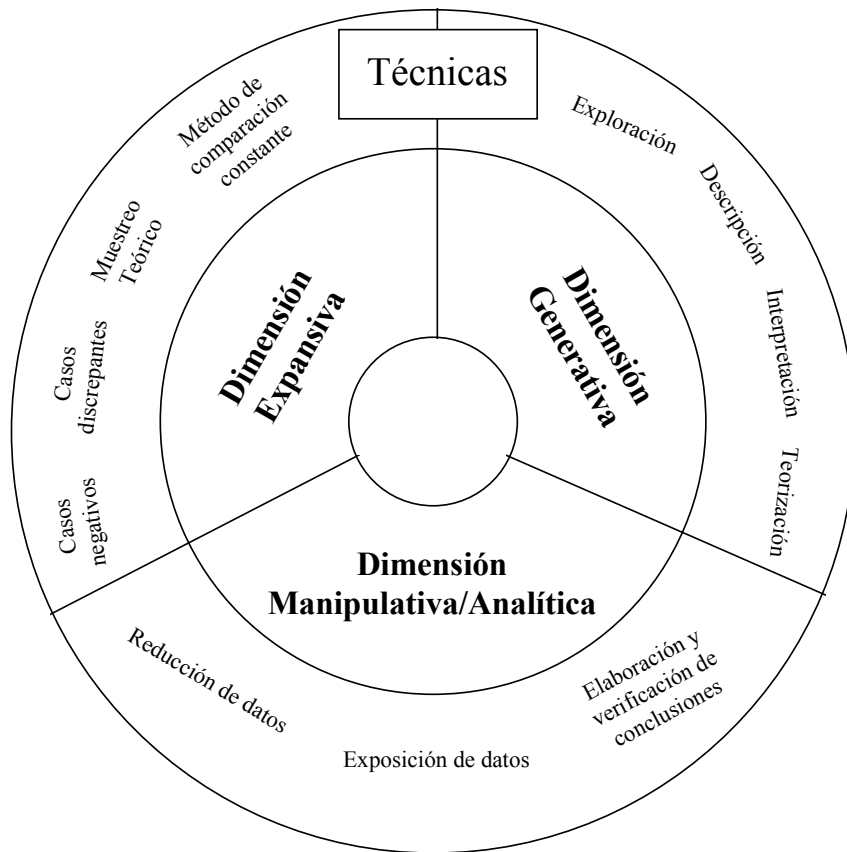


Gráfico XI. Dimensiones y actividades del análisis cualitativo (Colás, 1998: 294)

El proceso de análisis cualitativo seguido en esta investigación responde a un diseño de carácter polietápico y evolutivo, siendo consustancial a cada etapa de este proceso el modelo tridimensional antes expuesto. Esta propuesta de

análisis cualitativo revela una naturaleza compleja en cuanto a las actividades intelectuales requeridas por parte del investigador de manera simultánea.

Basándonos en la propuesta de Colás (1992, 528), el proceso de análisis cualitativo desarrollado en esta investigación consta de cuatro etapas que exponemos según la secuencia en que han acontecido. La primera hace referencia a la *determinación de unidades de análisis*, la segunda fase se plantea en torno a actividades de *categorización/codificación*, a esta le sigue el *establecimiento de hipótesis o conjeturas*, quedando completado el proceso mediante la *lectura interpretativa de resultados*.

La *identificación de unidades de análisis* relevantes para la investigación focaliza la atención del investigador sobre la reducción de los textos a dimensiones manejables. Una definición precisa de estas unidades requiere el uso de dos fuentes: la teoría y el dato. Una vez reconocidas estas unidades, la exploración inicial de su aplicabilidad a los textos, mediante una prueba de codificación, nos ha permitido comprobar su alcance empírico-teórico. Por tanto, la *dimensión manipulativa* se ha hecho explícita en esta fase en actividades de reducción de datos; además, puesto que estamos en una fase muy inicial del proceso de análisis, es la *dimensión generativa* la que requiere de una mayor atención relativas a operaciones cognitivas vinculadas a la creación y desarrollo de las categorías abstractas, creadas mediante tareas de exploración, descripción e interpretación de los textos originales. En la *dimensión expansiva*, el eje fundamental en torno al cual se ha articulado el trabajo científico ha sido la aplicación de la técnica del muestreo teórico. Por la significativa función desempeñada por la teoría en la elaboración de las unidades, éstas han sido planteadas en la parte teórica de este informe, vinculadas al desarrollo de la teoría dialógica (ver capítulo IV); no obstante, aquí retomamos algunas consideraciones en torno a las unidades de análisis que tienen una proyección directa en el sistema de categorías empleado.

La *fase de categorización/codificación* supone, en la *vertiente manipulativa*, la materialización y extensión al conjunto de la información de la actividad de reducción de datos, agrupándolos y ordenándolos sobre la base de las familias de categorías idóneas para transformar la complejidad de los textos originales en el formato más simplificado y manejable que constituyen los códigos. En esta etapa, la *dimensión generativa* se ha concretado en operaciones de exploración y descripción, mientras que las técnicas más empleadas en la *dimensión expansiva* han sido las de casos discrepantes y comparación constante, muy útiles en la progresiva adaptación y recapitulación del sistema de categorías y la comprobación de su estabilidad. Por ello, esta fase se ha caracterizado por su naturaleza retroactiva y por la dialéctica que se establece entre las modificaciones al proceso de codificación que imponen las diversas lecturas de los datos y la teoría que sustenta la aproximación conceptual realizada. La sistematización de los procesos de decisión implicados en la elaboración y asignación de categorías a segmentos de texto constituye una actividad básica en esta etapa, que garantiza la aplicabilidad y consistencia de los resultados de la investigación.

En la *vertiente manipulativa*, dicha actividad supone el foco de atención prioritaria en esta etapa; los procedimientos utilizados en la transformación simplificada de los datos han sido de diversa índole: identificación preliminar de categorías, contrastación en casos discrepantes, especificación de criterios de aplicación de categorías, etc. El proceso de aplicación de estos procedimientos constituye una fuente para la formulación de relaciones o hipótesis.

El *establecimiento de hipótesis o conjeturas* constituye la tercera fase del proceso de análisis realizado, siendo la exposición de datos la técnica manipulativa más relevante. En la *vertiente generativa* la interpretación ha sido la operación principal, estando vinculada al desarrollo de las técnicas de casos discrepantes y muestreo teórico en la faceta expansiva y constructiva de la teoría.

Para finalizar el proceso de análisis se ha desarrollado una *lectura interpretativa de los resultados*, cuya vertiente manipulativa se materializa mediante las actividades de exposición de datos y elaboración y revisión de conclusiones. En esta fase, han sido prioritarias las actividades intelectuales vinculadas a la interpretación y teorización encaminadas a generar teorías a partir del conjunto de informaciones emergentes. Las técnicas expansivas empleadas en este nivel fueron las de casos negativos, casos discrepantes, muestreo teórico y comparaciones constantes.

En esta fase, la creación y uso de estrategias de exposición de datos ha ocupado una parte importante del trabajo, ya que la forma de exposición, los elementos y las relaciones que se establecen entre ellos suponen actividades de transformación y organización de los datos para la generación de conclusiones. Respecto a los formatos, Miles y Huberman (1994, 93) identifican dos grandes bloques: matrices y redes, cuyas formas dependerán de los objetivos científicos de la investigación. En nuestro caso, se han utilizado diversas formas representativas de los dos tipos, ya que la naturaleza de los objetivos de la investigación orientaban en una doble vertiente: estructural/secuencial y conceptual.

Las cuatro etapas señaladas están orientadas, a nivel más tangible y concreto, por los propios datos de la investigación; y a un nivel más conceptual por los objetivos formulados para la investigación y la teoría de partida que media la comprensión del propio proceso.

## **7.2. PROCESO DE CODIFICACIÓN**

La codificación tiene una importancia decisiva en el análisis cualitativo, que viene derivada de la necesidad de reducir la gran cantidad de información para su posterior manejo por parte del investigador. No obstante, esta reducción de información, desde nuestro punto de vista, debe realizarse de modo que no pierda la riqueza de matices que conlleva este tipo de datos. Debido al papel crucial que

desempeña esta actividad en el marco de las investigaciones cualitativas, como lo es ésta, trataremos de dar la mayor transparencia a este proceso.

En primer lugar, queremos destacar que una pieza clave del proceso de codificación es un sistema de categorías y su concreción en códigos, adaptado a la naturaleza y objetivos de la investigación. Como ha señalado recientemente Colás (1998), este sistema surge de la adopción de un enfoque teórico y metodológico y de los objetivos empíricos planteados en el estudio. En nuestro caso, la teoría sociocultural (con su aproximación dialógica) ha guiado la determinación de unidades de análisis y su posterior desglose en categorías; por ello, el origen y definición de las unidades de análisis (episodio y enunciado) en la investigación sociocultural y su caracterización en esta investigación ha sido incluido en el capítulo IV dedicado a las aportaciones del enfoque dialógico al análisis del discurso educativo. La influencia de ambas fuentes se ha concretado en el establecimiento de un conjunto de categorías de diversa índole y grado de complejidad.

La unidad eje es el *episodio*, que se define por el objetivo global de la acción discursiva del grupo, un conjunto de enunciados que lo componen y la gama de mecanismos que pone en funcionamiento el grupo para regular el debate. El *enunciado*, a su vez, revela tres dimensiones: contenido, estructura y estilo, que se descomponen en categorías específicas de aplicación directa, que detallamos en un apartado posterior. La relación entre enunciados, observable en dimensiones tales como destinatario y forma de interacción, reflejan el estilo de interacción del episodio. Las dimensiones exploradas a través del conjunto de categorías son expresadas en el gráfico siguiente (tomado del capítulo IV), en el que se define la disposición y relación de las unidades empleadas.

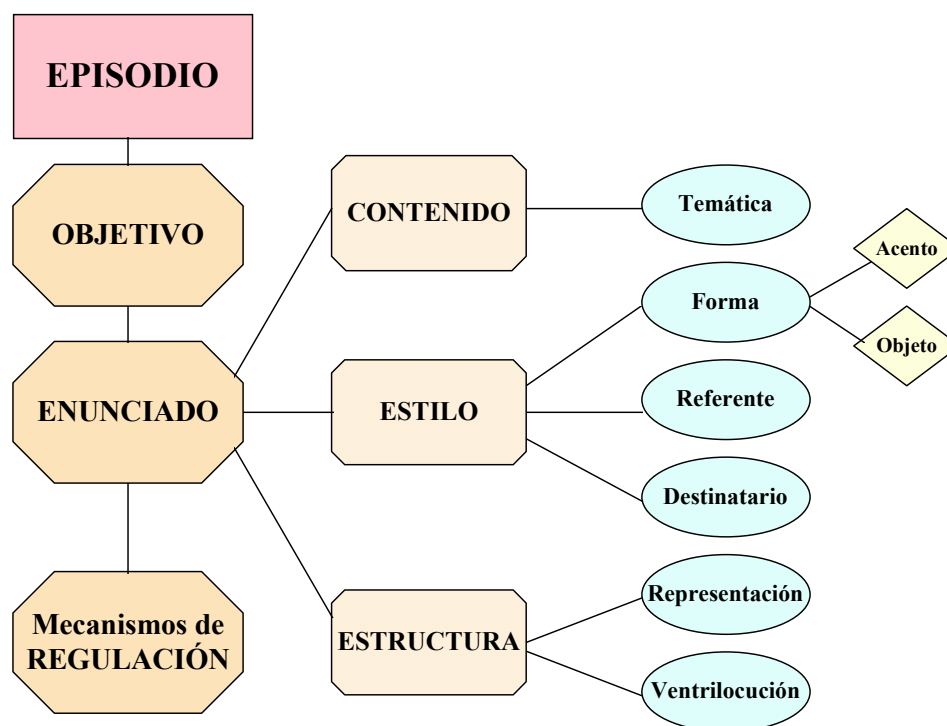


Gráfico VIII. Rasgos caracterizadores de las unidades de análisis

En línea con las propuestas de Miles y Huberman (1994, 57) sobre técnicas de análisis cualitativo, el sistema de categorías elaborado para esta investigación aglutina códigos de tres tipos: a) descriptivos, son etiquetas o nombres que designan de forma resumida un segmento de texto; son códigos de baja inferencia. El sistema de categorías utilizado en esta investigación contiene códigos descriptivos como son la *temática* o el *referente*; b) interpretativos, hacen referencia a conceptos abstractos que representan determinadas manifestaciones; tienen un carácter más complejo y por tanto implican mayor inferencia. En esta modalidad, podemos incluir las categorías *forma de interacción* y *de representación* de los enunciados usadas en este estudio; y c) Códigos de encadenamiento o patrón, representan patrones explicativos de las relaciones entre eventos. Reflejan secuencias o encadenamientos de hechos. En la propuesta que a continuación detallamos la categoría *episodio* responde a esta modalidad y conlleva un alto grado de inferencia.



Por otra parte, el proceso de codificación seguido se ha producido por etapas. En un primer momento, se realizó una exploración o prueba de codificación para observar la aplicabilidad del sistema de categorías elaborado, poniendo especial énfasis en las categorías más inferenciales (específicamente episodios y objetivos de episodios). Para esta fase inicial de exploración se utilizaron los grupos de Alfabetización inicial (A1) y Graduado (C), ya que representaban casos muy diferentes entre sí. En este proceso inicial de asignación de códigos a segmentos de información, se trabajó con otro analista formado en la teoría y con experiencia previa en la aplicación empírica del enfoque sociocultural. La segmentación del discurso de estos grupos en episodios de interacción realizada por ambos (de forma independiente) sirvió para la identificación de los criterios de aplicación de la categoría episodio, que específicamente consistía en la comprensión del propósito global implícito en la acción del grupo. Las dificultades detectadas por ambos analistas en la aplicación de los códigos ayudaron a generar pautas para la adaptación y precisión del sistema de categorías. Una vez hecha la prueba se procedió a segmentar en episodios de interacción el discurso del resto de los grupos (A2 y B). A lo largo de toda esta fase, se fue elaborando un listado de episodios en el que se registraba la línea de comienzo y fin del segmento, el código de identificación y una breve descripción de la actividad de interacción del grupo (ver anexo 3).

La segunda fase del proceso de codificación se concretó en la aplicación del sistema de categorías al conjunto de los textos. Realizando una extrapolación de las propuestas de Glaser y Strauss (1967) para el desarrollo de teorías, hemos aplicado el método de comparación constante en esta fase de la codificación para garantizar la consistencia de una categoría a lo largo del proceso, estudiando que a cada segmento de información nuevo el criterio de aplicación de un código fuera constante, aunque el universo de información del código se ampliara. El uso de esta técnica específicamente en la codificación ha facilitado, por un lado, la ampliación y matización de categorías (como es el caso de la forma de intervención y la ventrilocución) y, por otro, el surgimiento y/o desaparición de otras; de esta forma se han generado categorías en cuanto a la temática, referente y destinatario y se ha

eliminado la forma global de representación contextualizada como característica definitoria de la estructura de los enunciados. Se han elaborado guías y diccionarios de codificación con expresión de las dificultades y modos de resolución hallados. En esta etapa, se combinan habilidades de tipo manipulativo (aplicación de códigos a segmentos) e intelectual (valoración constante por parte del investigador de la consistencia de ésta). Para garantizar la dependencia entre el código asignado y el segmento de información codificado, se han adoptado una serie de medidas durante el proceso de codificación extensiva de los discursos, que han tenido especial interés en los códigos interpretativos (destinatario, acento) y de patrón (episodio de interacción, objetivo dialógico).

A modo ilustrativo, explicamos las medidas adoptadas con respecto a la categoría “acento retórico” de índole interpretativa como expresión de los procedimientos utilizados en la aplicación de los códigos interpretativos. Se registró la variabilidad de los datos representativos de este código, identificándose los rasgos que definen a un enunciado de acentuación retórica. Se manifestaron en dos expresiones distintas:

- en un contexto de enfrentamiento dialéctico real entre las personas que están presentes en el debate. Se utiliza de forma incisiva la ironía, la burla, la descalificación argumentada. Frecuentemente, son enunciados cortos.
  
- En un contexto de exposición o manifestación “pacífica” de opiniones diversas. Manifiesta una estructura narrativa lógica: premisas, desarrollo y conclusión. Frecuentemente, son enunciados largos y utilizan una amplia gama de objetos (afirma, explica, interroga, refuta).

Asimismo, se utilizó un proceso inductivo para la aplicación de una categoría de patrón como es el objetivo dialógico; se realizaron descripciones sobre la actividad del grupo en cada momento del debate, registrándose los cambios

percibidos en la misma. La lectura y contrastación del tipo de actividad desarrollada por los grupos momento a momento en el debate sirvió para identificar diferencias y similitudes, a partir de las cuales se elaboró una tipología de objetivos. Finalmente se asignó un objetivo a cada fragmento del discurso identificable como episodio.

Por último, identificamos una etapa en el proceso de codificación, que puede solaparse a veces con la anterior, consistente en la revisión longitudinal (a lo largo de los textos) de categorías que han sufrido diversas modificaciones; es lo que podríamos denominar codificación retroactiva. Los cambios o modificaciones sucesivas en una categoría conduce al investigador a dar saltos hacia atrás hasta un momento concreto de la codificación para revisar y/o reapplicar de forma secuenciada esta categoría en los textos.

### **7.2.1. Definición conceptual y operacional de categorías**

La dimensión manipulativa/analítica se hace expresiva en la reducción de datos a un conjunto de categorías que supone en sí mismo el establecimiento de hipótesis de trabajo. A continuación describimos de manera detallada el conjunto de categorías utilizadas en la investigación.

#### **7.2.1.1. El episodio como unidad de la actividad de debate escolar: componentes de la interacción discursiva**

*EPISODIO*: Es el conjunto de enunciados relacionados entre sí y que forman una unidad básica de comunicación; el episodio se caracteriza por la interdependencia dialógica de unos enunciados con otros que tienden a la consecución de un objetivo común. Es una macrounidad compuesta por las acciones o enunciados de los sujetos. El episodio exterioriza cómo se desarrolla el proceso de acción discursiva. El elemento básico que estructura de esta unidad de análisis son los "enunciados", subunidades que mantienen su significado completo en el marco de los episodios de interacción.

Tras varias lecturas de los textos se procedió a aplicar el código referido al episodio de interacción. Este incluye referencias al orden en que se ha producido en el marco del discurso de un grupo, lo que permite conocer la secuencia de episodios que definen el debate de cada grupo.

*OBJETIVO DEL EPISODIO:* Es la meta que se infiere de la interacción discursiva establecida entre los sujetos del grupo. Esta meta puede ser más o menos explícita e incluso más o menos consciente por parte de los miembros del grupo, haciéndose evidente para el investigador cuando analiza la interdependencia de los enunciados producidos en el grupo de discusión. El objetivo del episodio no puede observarse en un enunciado, sino que emerge en el transcurso de la acción discursiva, manifestada en la citada interdependencia de los enunciados, que mantienen una dirección (búsqueda de una meta) producto de la negociación de intereses y formas de observar la realidad por parte de los diferentes miembros del grupo.

La identificación de tipo de objetivos y aplicación de éstos a los segmentos de texto señalados como episodios de interacción se ha realizado vinculada a la descripción/memorandum de cada episodio; de forma inductiva, se generó un listado de episodios con una descripción detallada de la actividad del grupo en ese período de interacción. Una vez terminado este proceso, se procedió a la sistematización y agrupación en tipos de objetivos, aplicándose posteriormente esta tipología más reducida al conjunto de los textos.

Desde un punto de vista operativo, este código acompaña inmediatamente al de identificación de un episodio e indica la finalidad que persigue el grupo en su interacción durante el mismo. Mediante el análisis de los textos identificados como episodios y el tipo de actividad desarrollada, se ha realizado una clasificación de objetivos que han surgido de la lectura y comparación de los distintos grupos.

Cada objetivo queda identificado con un código usado cada vez que el grupo se ha planteado un episodio de interacción con ese tipo de objetivo. De forma inductiva, se han encontrado las siguientes categorías de objetivos:

OBJ01= Presentar el debate y dar una opinión general sobre televisión.

OBJ02= Delimitar los temas y programas del discurso escolar sobre televisión.

OBJ03= Establecer el grado y tipo de influencia de la televisión en distintos aspectos de la conducta humana: violencia, compra, política, etc.

OBJ04= Valorar la televisión como instrumento educativo.

OBJ05= Exponer el uso y efecto de la televisión en distintos modelos familiares.

OBJ06= Realizar una síntesis destacando algunos temas y aclarar aspectos o dudas del debate.

*ENUNCIADO:* Es una unidad básica con significado comunicativo en sí misma. Las fronteras están determinadas por el cambio de los sujetos en la acción discursiva. Asociado a esta categoría aparecen otras que la caracterizan relacionadas con el contenido y estilo de interacción discursiva que sustenta el enunciado.

El código enunciado es de naturaleza descriptiva, implica poca inferencia por parte del investigador, por lo que su aplicación es bastante automatizada; se aplica a la intervención de una persona en el debate (desde que comienza a hablar hasta que termina). Este código se compone de un primer dígito “E”, los dos dígitos siguientes indican el orden en que aparece en el marco del episodio. Los últimos dos dígitos indican el número de identificación del sujeto que ha emitido el enunciado.

Desde un punto de vista operativo, una vez identificados los límites de los episodios (inicio y fin), se han codificado los enunciados, indicando su pertenencia al episodio con la posición ordinal que ocupa en el marco de éste.

*MECANISMOS DE REGULACIÓN DEL GRUPO:* Acciones generales (risas, comentarios generalizados) que realiza el grupo con la intención de regular la acción

discursiva en un determinado sentido. De este modo, el grupo puede intervenir (también con signos extraverbales) bien para reforzar y mantener una temática o un estilo discursivo, o bien para abandonar o concluir un tema.

La categoría “mecanismos de regulación del grupo” está vinculada al proceso de interacción del grupo y, por tanto, al episodio. Esta categoría constituye un elemento identificativo de la naturaleza de los episodios. Su aplicación a segmentos de información se ha realizado simultáneamente a la categoría forma, referente y destinatario, ya que el sentido de las intervenciones proporcionaban al investigador los referentes para determinar el interés de la intervención del grupo por concluir o abandonar una línea discursiva o por reforzarla.

Estas posibilidades las identificaremos con los códigos "DELIM", para el intento (se consiga o no) de abandonar o concluir la dirección actual de la acción discursiva y "REFOR" cuando se observa un interés explícito por mantenerla.

### **7.2.1.2. El enunciado como unidad de acción mediada: rasgos del discurso escolar**

#### *7.2.1.2.1. Contenido del discurso*

*TEMÁTICA:* Constituye una unidad descriptiva, que requiere un bajo nivel de inferencia por parte del investigador. Este núcleo categorial incluirá los diferentes aspectos temáticos que aparecen en un enunciado, básicamente podemos pensar en la constancia de una sola temática a lo largo de un enunciado, pero existe la posibilidad de que en el marco de un mismo enunciado se aborden diversas temáticas o incluso se apunten temáticas aunque no se desarrollen momentáneamente. Los indicadores o códigos categoriales se aplican por tanto a nivel de cada enunciado. Asimismo, la permanencia de una determinada temática puede variar en amplitud sobrepasando la de un mismo enunciado dependiendo de que el interés por abordarlo se mantenga a través de diferentes enunciados a lo largo de la acción discursiva; en nuestro caso se

decidió una codificación independiente en cada enunciado, aunque la temática supere en tamaño a éste.

Por otra parte, esta categoría tiene una configuración diferente en los dos debates, ya que en el segundo existe un referente específico como es un programa con un contenido y estructura determinada. De esta forma, en el segundo debate, la categoría temática se desglosa en temática propuesta explícitamente por el vídeo y temática no propuesta por el vídeo, numerándose dentro de cada subcategoría las diferentes temáticas que son abordadas en los diferentes enunciados.

Desde un punto de vista operativo, se han generado un conjunto de categorías a partir del contacto directo con los textos. Los códigos relativos a estas categorías expresan mediante los tres primeros dígitos TEP/TES la referencia a temática; cuando ésta juega un papel principal en el enunciado se codifica como TEP (temática principal); cuando la temática aparece como apoyo referencial a otros núcleos temáticos se codifica como TES (temática secundaria) Las temáticas que han sido abordadas en el primer grupo de discusión son las que siguen:

- 01= Programación, programas, cadenas, televisión, calidad de la programación.
- 02= Cultura, educación, enseñanza, aprendizaje, información.
- 03= Deporte, actividades deportivas.
- 04= Política
- 05= Publicidad, spots, propaganda, anuncios.
- 06= Intimidad, emociones, sentimientos, relaciones personales.
- 07= Sexo, erotismo, pornografía.
- 08= Violencia.
- 09= Formas de ver la televisión, compañía.
- 10= Metodología del debate.
- 11= Financiación y gestión de la televisión, organización interna, política de la empresa, contratos, etc.
- 12= Interactividad, participación, zapping, mando, elección entre canales.

- 13= Relaciones familiares, diálogo, comunicación, amistades, compañeros.
- 14= Influencia de la televisión.
- 15= Consumo.
- 16= Imagen de sí mismo.
- 17= Actividades escolares, organización del aula (currículum escolar del centro).
- 18= Otros medios de comunicación (radio, prensa, ordenador, etc.).
- 19= Lenguaje.
- 20= Cultura andaluza, costumbres regionales, carácter, etc.
- 21= Actividades cotidianas, dietario, plan de vida, etc.

#### 7.2.1.2.2. *Estilo del discurso*

*FORMA DE INTERACCIÓN:* Se define como la expresión o manifestación comunicativa adoptada por un sujeto en un enunciado. En esta categoría está implícita la intencionalidad comunicativa del hablante y la expresividad del enunciado. Esta categoría se desglosa, a su vez, en dos subcategorías que dan lugar a múltiples formas. Por un lado, el objeto que se manifiesta en el conjunto de palabras con que el hablante expresa un concepto o idea (exponer, preguntar, refutar, etc). Pero el acto comunicativo es también el conjunto de actitudes que determinan el sentido de las palabras; de esta forma, también compone esta categoría, el acento expresivo o modo particular, característico y típico de conceptuar una cosa (burlesco, humorístico, natural o formal, agresivo o provocativo).

Desde un enfoque inductivo, el objeto se ha concretado en las siguientes categorías:

- FOR01= Afirma: manifiesta una idea o posición.
- FOR02= Describe: define un concepto o posición dando una idea general de sus partes o propiedades.
- FOR03= Explica: da a conocer motivos o causas; aporta la razón de algo.



- FOR04= Puntualiza: precisa, detalla o completa la información sobre la idea o posición manifestada.
- FOR05= Ejemplifica: ilustra con ejemplos lo que dice.
- FOR06= Rectifica: modifica la propia opinión que se ha expuesto antes.
- FOR07= Pregunta: solicita sea manifestada la posición o idea mantenida por un sujeto.
- FOR08= Interroga: hace preguntas para desarrollar un argumento considerado incompleto.
- FOR09= Refuta: contradice con argumentos.
- FOR10= Rechaza: no admite lo que otros proponen; muestra oposición.
- FOR11= Acepta: aprueba, da por bueno un enunciado.
- FOR12= Concede: conviene en algún extremo con un argumento opuesto.
- FOR13= Sintetiza: repite abreviadamente lo esencial de un enunciado.
- FOR14= Modera: da el turno de palabras, establece quién ha de hablar.
- FOR15= Refuerza: anima, alienta para que continúe la acción discursiva.
- FOR16= Intenta: trata de emitir un enunciado, interrumpido antes de que adquiriera sentido.

El acento o tono que se imprime a lo que se dice, unido a la forma, matiza y caracteriza el estilo de la acción discursiva que se está desarrollando. En este sentido, tenemos que de forma inductiva se han generado las categorías:

"OBSTI"	Obstinación
"BURLA"	Burla
"PROVO"	Provocación
"BROMA"	Humor/broma
"DIREC"	Natural o directo
"RETOR"	Retórico
"INSEG"	Inseguridad/incertidumbre
"AGRES"	Agresión/ataque, enfado

Simultáneamente a la forma, se han aplicado los códigos relativos a referente y destinatarios. En relación a la categoría referente, pueden aparecer varios referentes explícitos en un mismo enunciado; su aparición está vinculada a la intencionalidad del hablante de avalar y apoyar sus argumentos.

*REFERENTE:* Es el elemento que un sujeto utiliza de forma consciente y que manifiesta explícitamente en su enunciado para avalarlo o apoyarlo. Supone, por tanto, la existencia de un "locus" o punto de referencia que es considerado idóneo por el hablante como sustento de su acción discursiva. Esta categoría se define como la fuente de información que el sujeto ha considerado preferente para desarrollar su argumento o validarlo frente al grupo. Si bien es posible considerar la existencia constante (generalmente implícita) de referentes en la acción discursiva, nosotros sólo estudiaremos los referentes y sus condiciones de uso para los casos en que de forma explícita se citan por parte de los sujetos. Esta medida va a permitir, por una parte, descubrir el papel jugado por el uso explícito de referentes en el desarrollo de la acción discursiva en el marco escolar; y de otro lado, evitará el alto grado de error que se podría producir de nuestra parte si intentamos inferir los referentes no explícitos en los enunciados de los sujetos.

Por otra parte, entendemos que en un mismo enunciado pueden existir varios referentes que irán relacionados con el interés del hablante por apoyar o avalar los argumentos de su enunciado. Desde un punto de vista inductivo, una revisión inicial de los datos sugiere la existencia de una relación entre el uso cada vez más experto de enunciados argumentativos y el apoyo de éstos mediante referentes que pueden jugar muy diversos roles; a modo de ejemplo, persuadir a la audiencia del interés de un argumento, de la veracidad de una información, etc.

El guión previo de códigos de referentes y pautas para la codificación fue el siguiente:

- El propio sujeto (a menudo bajo el aval de su experiencia personal) que quedaría identificado con el código "REFYO".
- El enunciado de otro sujeto del grupo, que se identifica con su número dentro del grupo; por ejemplo, si el referente es el enunciado del sujeto 13, el código de identificación sería "REF13".
- Añadidos a los anteriores, se definió "REFCO", cuando el referente es el coordinador del debate
- Cuando el referente usado es un enunciado del profesor del aula o las ideas de éste en general, se identifica con el código REFPR.
- Por otra parte, cuando el referente era un elemento no inmediato o un ente abstracto; es decir, un familiar no presente en el debate o la escuela, la televisión, la prensa, el gobierno, etc., se ha procedido a codificarlo añadiendo tras los dígitos "REF" las dos primeras letras del nombre por el cual lo identifica el propio hablante que lo usa como referente (p.e. "la escuela" es "REFES").

Los referentes identificados a partir del contacto con los textos fueron:

REFYO: Experiencia personal

REFFA: Algún miembro de la familia.

REFTE: Televisión (programas, cadenas, etc.).

REFCI: Cine (películas).

REFPD: Periódicos.

REFOD: Ordenador.

REFPO: Políticos (clase política)

REFPE: Personajes eminentes de la vida social (Papa, ...).

REFMU: Mujeres en general (como colectivo social).

REFHO: Hombres en general (como colectivo social)

REFVE: Algún vecino.

REFGR: Grupo-clase (ideas del grupo o de un sector del mismo).

REFES: Escuela como institución.

REFCA: Cámara (alusión explícita a la persona que graba).

Junto al referente, puede coaparecer un código que indica la conexión con un episodio anterior; se aplica cuando el referente usado es un enunciado explícito que ha sido expresado en el marco de un episodio de interacción del debate. Estas conexiones se codifican, junto al código relativo a referente, siguiendo el procedimiento aplicado para codificar los episodios. Los dos primeros dígitos “C1” identifican conexión; el tercer dígito se refiere al grupo-clase y nivel en el que se desarrolla el debate (A1, A2, B, C); los dos dígitos restantes indican la posición del enunciado usado como referente en el episodio, lo cual facilita su localización y manejo.

Posteriormente, en la preparación de los datos para el análisis se realizó una agrupación de aquellas modalidades de referente halladas que tenían relación entre ellas, ya que cada una aislada presentaba una escasa frecuencia de aparición en el conjunto de los textos. Las modalidades de referentes relativos al cine, televisión, prensa y ordenador) en una única categoría, que denominamos medios de comunicación (REFMC). Asimismo, las modalidades referidas a los políticos y a personajes famosos de la vida social han sido agrupadas bajo una modalidad denominada personajes famosos de la vida social pública (REFPE). Se agruparon los referentes profesora y coordinador/a, constituyéndose una sola categoría (REFPC). Por su naturaleza escolar global, se han unido las categorías de referente escuela y grupo-clase (REFGE).

*DESTINATARIO:* Define la orientación del enunciado. Esta categoría identifica a quién está dirigido el enunciado. De esta forma, el enunciado es un eslabón en la acción discursiva caracterizada por la situación típica de debate escolar. Por ello, los destinatarios tienen una referencia contextual clara. El destinatario de un enunciado puede ser inmediato (los diferentes sujetos participantes en el debate) pero también abstractos y generales (grupo/clase, la escuela, el colectivo social de las mujeres).

Desde un punto de vista operativo, los destinatarios concretos y definidos, sujetos específicos del contexto donde se desarrolla la acción discursiva, se codifican indicando su número de referencia en el grupo de discusión. Por ejemplo, "DES10", hace referencia a que el destinatario del enunciado es el sujeto número 10. Se reservan los códigos "DESCO" para el coordinador del debate y "DESPR" para la profesora. Cuando el destinatario es un elemento no inmediato o un ente abstracto; es decir, un familiar no presente en el debate o la escuela, la televisión, la prensa, el gobierno, etc., se procede a codificarlo añadiendo tras los dígitos "DES" las dos primeras letras del nombre por el cual lo identifica el propio hablante que lo usa como destinatario (en el ejemplo, "la escuela" será "DESES"). Cuando el destinatario es el propio grupo-clase o un sector de él, se aplica el código "DESGR".

A partir del contacto con los textos, los destinatarios identificados fueron:

DESMU: Grupo social de mujeres.

DESVE: Grupo social de vecinos (barrio).

DESAN: Andaluces.

DESHO: Grupo social de hombres.

DESPA: Colectivo de padres en general (madres y padres).

DESES: Escuela como institución.

DESCO: Coordinador/a.

DESPR: Profesora.

DESGR: Grupo-clase.

Además, los casos en que aparecían una orientación específica hacia algún alumno del grupo-clase fue recodificado posteriormente como DESAL.

#### 7.2.1.2.3. Estructura del discurso

En cuanto a la estructura del enunciado, se han aplicado las categorías de *representación* y *ventrilocución*. En primer lugar se codifican las categorías relacionadas con la predominancia de grados de representación

contextualizada/descontextualizada de los enunciados. Se ha procedido a codificar exclusivamente los enunciados predominantemente descontextualizados como “RDTEX”. Paralelamente se han aplicado códigos para identificar la naturaleza de signos utilizados en los enunciados. Se ha elaborado un listado de conceptos bipolares y su definición, utilizándose un número de identificación para cada concepto bipolar 01, que se aplica en su forma contextualizada o descontextualizada (RCO o RDE) según lo maneje el sujeto en su enunciado.

*REPRESENTACIÓN:* Es la imagen o idea, conformada por los signos, que sustituye a la realidad; en nuestro caso, se refiere a la naturaleza y uso predominante, convencional y arbitrario de signos dentro de los enunciados y que operativizamos observando en su conjunto el grado de descontextualización de los signos empleados (Ramírez Garrido, 1995, 118) en cada enunciado. Los enunciados pueden utilizar un tipo de signo más contextualizado/concreto en relación a la televisión (un ejemplo de ello puede ser la referencia explícita a programas específicos de la televisión –Lo que necesitas es amor, Wocu, media naranja, etc.–) y también puede desarrollar la acción discursiva mediante el uso de signos descontextualizados en relación a la televisión (por ejemplo, el uso de géneros televisivos -reality show, programas infantiles, películas de acción, espectáculos, etc.-, que suponen un dominio y abstracción por parte del sujeto hablante).

Desde un punto de vista operativo, se procede, en primera instancia, a codificar cada enunciado según su grado de descontextualización, siendo aplicado el código “RDTEX”, cuando el enunciado es predominantemente descontextualizado. Aunque inicialmente se contempló la aplicación de un código para señalar los enunciados contextualizados fue eliminado, ya que no era selectivo y su uso no proporcionaba información más precisa. Los objetivos de información se cubría suficientemente con la identificación del enunciado descontextualizado cuando aparecía en el transcurso de la acción discursiva y el tipo de signos utilizados.

De forma paralela, se realiza un análisis pormenorizado de la naturaleza propia de cada signo en su doble versión contextualizada/descontextualizada. Indudablemente, la aplicación de este código conlleva cierto grado de interpretación por parte del investigador. Por ejemplo, en relación a la televisión es usual el empleo de una doble versión simbólica cuando se discute sobre la parrilla de programación de las diferentes cadenas televisivas. A estas dos versiones las hemos denominado como "programa" o "género televisivo". Veamos su caracterización:

*Programa:* El enunciado se focaliza sobre programas específicos de televisión (Wocu, Pantera Rosa, Joselito, Marisol, etc).

*Género:* Se refiere a tipos de programas. Es un agrupamiento de diversos programas en categorías más globales. No se aplica como consecuencia de una interpretación o agrupación teórica del investigador, sino que mantiene el sentido en que el sujeto habla.

No todos los enunciados incluyen referencias a programas o géneros; a veces los sujetos hacen explícitos qué elementos conceptuales están usando para expresar ideas; cuando se hace explícito, el enunciado muestra la predominancia de un elemento sobre otro (programa/género). El investigador aplica la categoría género o programa como resultado de ese predominio en el enunciado de un elemento sobre otro.

Asimismo, han aparecido de forma inductiva:

*Anécdotas puntuales:* Se refiere al uso de casos concretos, hechos específicos sociales de tipo experiencial.

*Fenómenos sociales:* Se refiere al uso de conceptos abstractos o categorías de fenómenos sociales (violencia callejera, cultura andaluza, etc.).

*VENTRILOCUCIÓN:* El concepto de ventrilocución lo adoptamos directamente de la definición que Wertsch (1993, 78) aporta a partir de la revisión de la obra de Bajtín (1981), según la cual *"una voz habla a través de otra voz o tipo de voz en un lenguaje*

*social*". Desde un punto de vista práctico, nosotros lo usaremos para identificar cuándo un sujeto introduce voces ajenas a la propia o introduce un género discursivo propio de una situación típica de interacción discursiva distinta a la propia del aula. Esto quiere decir que para nosotros el fenómeno de ventrilocución se asocia a la idea de traslación de géneros discursivos o de lenguajes sociales, mediante la asunción de determinado estilo (forma de intervención y acento de la misma) y composición de los enunciados no identificados con el contexto escolar o de aula. Es necesario aclarar que cara a una operativización de la observación de este fenómeno parece poco oportuno centrar la búsqueda en torno al concepto de lenguaje social, dado la escasa variedad de estratos sociales (colectivos profesionales tales como médicos, abogados, militares, etc.; niveles socio-económicos muy diferenciados; etc.) en la población del estudio, para centrarlo especialmente sobre los conceptos de voz (¿quién está hablando?) y género discursivo (¿de qué situación típica de comunicación es propio este enunciado?).

La ventrilocución se ha aplicado cuando se produce la traslación de géneros o voces con reacentuación propia por parte del sujeto. Por ello, se aplica muy esporádicamente cuando el género o voz primario es identificado como tal y valorado. La aplicación de estos códigos se ha realizado de manera simultánea a los relacionados con la categoría representación.

En un sentido operativo, se procede a codificar los fenómenos de ventrilocución en torno a dos categorías que no son mutuamente excluyentes y que se identifican con los códigos: "VENTV", cuando se observa el uso de una voz ajena; y, "VENTG", cuando se observa que se ha producido la traslación de género discursivo. Estos códigos se aplican cuando el sujeto se separa del propio género o voz (reproducida) y realiza una valoración en la que descontextualiza; en caso contrario, se trata de una reproducción, copia o imitación.

### **7.3. PROCEDIMIENTOS ANALÍTICOS**



Como consecuencia del modelo de análisis adoptado (de naturaleza tridimensional) y la utilización de categorías de diversa índole (Miles y Huberman, 1994, 57) hemos aplicado un conjunto de técnicas de análisis y exposición de datos estrechamente vinculadas a los objetivos científicos planteados. El sentido que adquiere en esta investigación la aplicación de los procedimientos analíticos es el de generar, ampliar y refinar formulaciones teóricas. Por ello, tanto el proceso de aplicación como el tipo de procedimientos articulados se proponen en un continuo que va desde la exploración de las unidades más básicas hasta el descubrimiento de estructuras más complejas. En este sentido, el proceso seguido en la exploración analítica de los datos tiene un carácter integrador y progresivo.

De este modo, en el proceso de aplicación de procedimientos analíticos se han contemplado tres niveles de análisis en función del grado de complejidad de la unidad de análisis explorada (nivel micro, meso y macro). Además, se han considerado dos focos de atención en función de la naturaleza y finalidad del conocimiento que se pretende generar (descriptivo/explicativo y conectivo o relacional). Procediendo a la conjunción de ambas aproximaciones se desarrollan un conjunto de procedimientos -organizados secuencialmente- encaminados a la consecución de los objetivos de nuestra investigación. El gráfico siguiente ilustra la secuencia seguida en la aplicación de las técnicas de análisis.

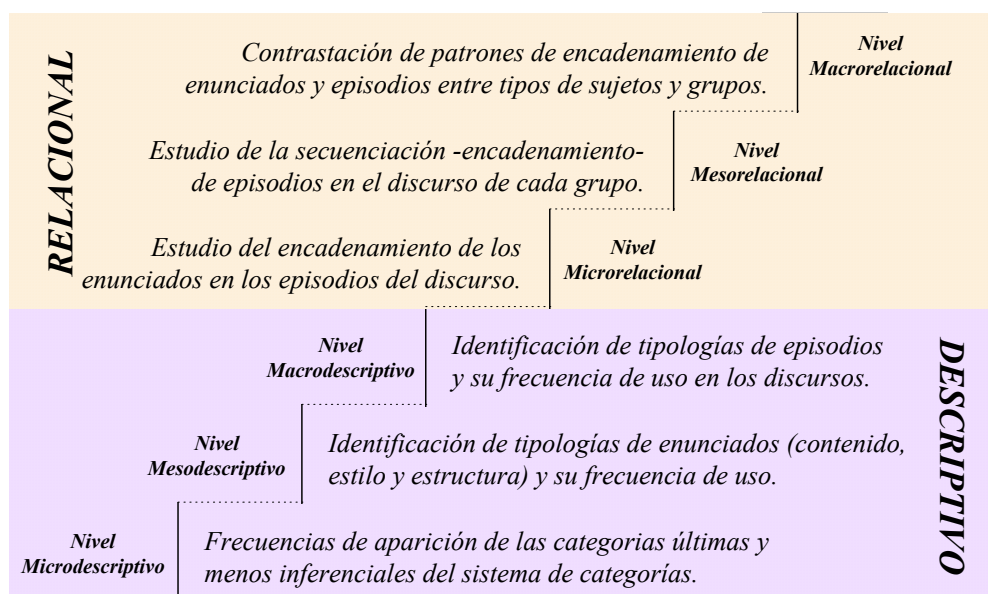


Gráfico XII. Proceso de aplicación de técnicas de análisis

En un nivel *microdescriptivo*, nos proponemos caracterizar los discursos de los grupos a partir de las categorías más básicas que lo componen. Para ello, se aplican análisis descriptivos (frecuencias y porcentajes) de las categorías: las temáticas -primarias y secundarias- (en relación al contenido de los enunciados); la forma -acentos y objetos-, referentes y destinatarios (estilo); el tipo de representación de enunciados y símbolos usados (palabras o términos) y los fenómenos de ventrilocución. Además, se utiliza la prueba de chi-cuadrado para la identificación de diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en función de estos rasgos. La observación de los rasgos más diferenciadores entre los grupos nos aporta un criterio empírico para la fase posterior de análisis.

En el nivel *mesodescriptivo*, se plantea la identificación de tipologías de enunciados (combinatorias de contenido, estilo y estructura) y sus frecuencias de uso. Para ello, se han empleado diversas técnicas multivariantes destinadas fundamentalmente al descubrimiento de patrones de asociación entre las categorías que caracterizan los enunciados con el fin de extraer modalidades de enunciados. En este sentido, se ha aplicado el análisis de correspondencias múltiples con el propósito de mostrar la estructura interna de los datos, a través del descubrimiento de

asociaciones entre categorías. Posteriormente, se ha empleado la técnica de análisis de conglomerados con el objeto de reducir la variabilidad de enunciados en tipologías de ellos, concretamente, el método de Ward como procedimiento de clasificación ascendente jerárquica. En la aplicación de estas técnicas, nos hemos servido de las utilidades del programa SPADN (versión 3.21).

Para completar esta fase, se ha realizado un análisis descriptivo con el fin de identificar las frecuencias de uso de las distintas modalidades de enunciados en cada grupo. El análisis de tablas de contingencia y contraste de chi-cuadrado ha posibilitado identificar las diferencias más significativas entre los grupos pertenecientes a distintos niveles educativos en función de las modalidades de enunciados más usadas en cada uno.

En el nivel *macrodescriptivo* se desarrolla la identificación de tipos de episodios y su frecuencia de uso en los discursos. Este nivel se resuelve principalmente mediante *matrices descriptivas*, que presentan de forma organizada información pormenorizada relativa a la actividad desarrollada por cada grupo.

En las fases de índole conectiva o relacional se integran los resultados de etapas anteriores en torno a los rasgos caracterizadores del discurso o a las modalidades de enunciados halladas, lo que permite indagar en una línea más explicativa e interpretativa vinculada a la teoría. Las técnicas empleadas en esta vertiente relacional son gráficas tales como redes explicativas y mapas secuenciales, que muestran la información de forma sistemática y organizada y permiten visualizar los patrones discursivos.

En el nivel *microrelacional*, nos proponemos el estudio de los tipos de relación que se establecen entre enunciados, los cuales constituyen patrones representativos de los modos de interanimación dialógica de los enunciados en cada grupo.

En el nivel *mesorelacional* se plantea la identificación de patrones de construcción del discurso global, basado en la secuenciación -encadenamiento- de episodios que componen el discurso de cada grupo; ambos niveles se resuelven mediante *mapas* para la exposición y presentación de los datos.

En el nivel *macrorelacional* se propone la *comparación y contrastación* de patrones de encadenamiento de enunciados y episodios entre grupos y sujetos, con el objeto de encontrar similitudes y diferencias entre los grupos en función de la naturaleza colectiva escolar. La comparación de las representaciones gráficas relativas a los patrones discursivos revela las características comunes y diferenciales de la estructura del debate entre los grupos así como expresan formas de relación que se producen entre el contexto (percepción del destinatario) y la acción de los sujetos (tipo de discurso empleado y concepto de la televisión que maneja).

En un sentido manipulativo, gran parte del trabajo de preparación y codificación de los textos se ha realizado con el programa de análisis cualitativo AQUAD (versión 3.0), así como algunos análisis descriptivos básicos. No obstante, ha sido necesaria la utilización de diversos recursos en el desarrollo de las actividades que implica el análisis de datos. En esta línea, destacamos la elaboración de gráficos, que suponen una reorganización de la información cara a la lectura interpretativa.

En el capítulo siguiente, se explican de forma pormenorizada los criterios de aplicación de las técnicas de análisis y las decisiones adoptadas en función de las características del trabajo.

## **Capítulo VIII**

### **EXPOSICIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

#### **8.1. Estructura de los resultados**

En relación al análisis de los discursos producidos por los grupos en el debate escolar sobre televisión, los objetivos que se persiguen están orientados en dos direcciones; por un lado, se pretende conocer las características comunes y diferenciales entre los discursos de los distintos grupos (según niveles de alfabetización: grupo A1 -alfabetización inicial-, grupo A2 -alfabetización avanzada-, grupo B -pregraduado- y grupo C -graduado-); su objeto es dibujar un perfil del discurso característico de cada grupo partiendo de las categorías más básicas; en otra vertiente, los objetivos de análisis han girado en torno al descubrimiento de las formas de relación entre enunciados que constituyen el discurso social (colectivo) a través del impacto de unos enunciados en otros. Esta línea de análisis, se plantea desde una óptica dinámica y relacional.

Para ello, se han realizado análisis a cuatro niveles que se exponen en los siguientes apartados: 8.2) Caracterización de los discursos de los grupos a partir de las categorías más básicas que los componen; 8.3) Descubrimiento de modalidades de enunciados propios del discurso escolar sobre televisión; 8.4.)

Identificación del fenómeno de ventrilocución en los discursos sobre medios; y, 8.5) Identificación de patrones de interacción en el debate escolar sobre televisión, reveladores de la dinámica entre el escenario sociocultural (grupo-clase y Centro de Educación de Adultos) y el individuo (experiencias vitales, contextos sociales significativos, etc.), con especial atención al proceso de interiorización, basado en el dominio y/o apropiación de instrumentos culturales.

## **8.2. ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS DE LOS GRUPOS**

Los resultados que se exponen en este apartado correspondientes a la fase de análisis descriptiva se estructuran en dos bloques: a) por un lado, los rasgos característicos que definen el discurso de los grupos (A1, A2, B y C); b) por otro, comparación entre grupos a partir de estos rasgos.

Se ha realizado un análisis descriptivo de las categorías más básicas del discurso, que revelan su contenido, estilo y estructura. Este primer nivel se completa con la aplicación de una prueba de contraste para hallar diferencias entre los grupos de adultos (A1, A2, B y C) en función de la frecuencia de aparición de categorías en cada grupo; los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba chi-cuadrado proporciona los criterios empíricos para la utilización de aquellas variables más significativas, en función de las cuales identificar tipos de enunciados a partir de las asociaciones que se observan entre ellas.

La exploración descriptiva inicial de los datos se ha realizado con el objeto de conocer la distribución de los datos en el discurso de los diferentes grupos; los resultados no sólo nos informan de las características del discurso de cada grupo en términos generales sino que orientan las fases posteriores de explotación de los datos al identificarse la naturaleza y cantidad de datos disponibles.

### **8.2.1. Rasgos identificativos del discurso de los grupos**

En este apartado, presentamos una descripción pormenorizada de los discursos de los grupos en función del *contenido* que abordan en relación con la televisión (temáticas), el *estilo discursivo* utilizado (representado por las categorías objeto, acento, referente y destinatario) y por último el *esquema/forma de aproximación al contenido del debate*, que nos revela, por un lado, la representación del contenido del discurso ilustrado por la categoría “grado de representación de los signos” y, por otro, la forma de organización del discurso desarrollada por el grupo a través de la categoría “mecanismos de regulación”.

#### **8.2.1.1. Contenido del discurso**

El análisis descriptivo de los datos referidos al *contenido del discurso* se ha realizado sobre las categorías que se han denominado Temática Principal y Temática Secundaria en el sistema de codificación. Hemos unido ambas categorías en una sola, ya que el análisis de éstas por separado no aporta información relevante para caracterizar el discurso en los diferentes grupos, dificultando además la lectura y comprensión del grado en que han sido tratadas las temáticas en el marco de cada uno; no obstante, desde un punto de vista más dinámico puede ser de interés observar las formas de uso que adoptan en los grupos así como la evolución de éstas en la interacción grupal, lo que puede consultarse en el último apartado de este capítulo. Los resultados relativos a la frecuencia de aparición de cada temática en cada grupo de discusión, en función de la agrupación de ambas categorías, se muestran en las tablas 1, 2, 3 y 4. Dado que las categorías de temática no son excluyentes, en estas tablas, es conveniente diferenciar entre el porcentaje calculado a partir del sumatorio de las frecuencias observadas (2ª columna) –dato útil para la valoración interna del caso (grupo)– y el porcentaje de aparición de cada categoría calculado a partir de la ratio con los enunciados (3ª columna) que es un dato más útil para la comparación de grupos.

	TEMÁTICAS GRUPO A1 (nº de enunciados= 249)		
	Frecuencia	Porcentaje	Ratio categoría/enunciados
TEM01 (Programación)	105	28.53	42.17
TEM02 (Cultura)	24	6.52	9.64
TEM03 (Deporte)	3	0.82	1.20
TEM04 (Política)	6	1.63	2.41
TEM05 (Publicidad)	20	5.43	8.03
TEM06 (Intimidad)	7	1.90	2.81
TEM07 (Sexo)	42	11.41	16.87
TEM08 (Violencia)	13	3.53	5.22
TEM09 (Formas de ver la TV)	41	11.14	16.47
TEM10 (Metodología del debate)	5	1.36	2.01
TEM11 (Financiación de la TV)	0	0	0
TEM12 (Interactividad/zapping)	14	3.80	5.62
TEM13 (Relaciones familiares)	27	7.34	10.84
TEM14 (Influencia de la televisión)	14	3.80	5.62
TEM15 (Consumo)	16	4.35	6.43
TEM16 (Imagen de sí mismo)	0	0	0
TEM17 (Actividades escolares)	3	0.82	1.20
TEM18 (Medios de comunicación)	0	0	0
TEM19 (Lenguaje)	0	0	0
TEM20 (Cultura andaluza)	0	0	0
TEM21 (Actividades cotidianas)	28	7.61	11.24
TOTAL <sup>3</sup>	368		

Tabla 1. Relación de temas y su frecuencia de aparición en el grupo A1.

En el discurso del grupo A1 se han tratado 16 temáticas con diferente porcentaje de dedicación, destacando la programación de televisión por su elevada presencia, con un 42.2%, constituyéndose como el tema principal del debate. En orden de porcentaje de dedicación del discurso aparece también con una significativa presencia: la temática sexo (16.9%), forma de ver la TV (16.5%), actividades cotidianas (11.2%), relaciones familiares (10.8%), cultura (9.6%). A un nivel secundario, desde el punto de vista de su frecuencia de aparición se identifican fundamentalmente la publicidad (8%), consumo (6.4%), interactividad/zapping e

<sup>3</sup> La frecuencia total de las categorías relativas a la temática difiere del número total de enunciados, ya que cada enunciado puede recibir varios códigos temáticos. A efectos comparativos en la tabla se ofrece la proporción entre la frecuencia de la categoría y la cantidad total de enunciados.



influencia de la TV (5.6%; en ambas), violencia (5.2%). De forma meramente anecdótica han sido mencionadas en el debate las temáticas: intimidad (2.8%), política (2.4%), metodología del debate (2%), deporte y actividades escolares (1.2%). Finalmente resaltamos de la exposición de resultados que existen un conjunto de temáticas, que habiendo sido tratadas por otros grupos no tiene presencia en el marco de éste: financiación de la TV, imagen de sí mismo, otros medios de comunicación, lenguaje y cultura andaluza.

	TEMÁTICAS GRUPO A2 (nº de enunciados= 318)		
	Frecuencia	Porcentaje	Ratio categoría/enunciados
TEM01(Programación)	121	26.36	38.05
TEM02 (Cultura)	63	13.73	19.81
TEM03 (Deporte)	2	0.44	0.63
TEM04 (Política)	13	2.83	4.09
TEM05 (Publicidad)	8	1.74	2.52
TEM06 (Intimidad)	13	2.83	4.09
TEM07 (Sexo)	62	13.51	19.50
TEM08 (Violencia)	13	2.83	4.09
TEM09 (Formas de ver la TV)	39	8.50	12.26
TEM10 (Metodología del debate)	10	2.18	3.14
TEM11 (Financiación de la TV)	33	7.19	10.38
TEM12 (Interactividad/zapping)	10	2.18	3.14
TEM13 (Relaciones familiares)	26	5.66	8.18
TEM14 (Influencia de la televisión)	23	5.01	7.23
TEM15 (Consumo)	4	0.87	1.26
TEM16 (Imagen de sí mismo)	0	0	0
TEM17 (Actividades escolares)	6	1.31	1.89
TEM18 (Medios de comunicación)	5	1.09	1.57
TEM19 (Lenguaje)	4	0.87	1.26
TEM20 (Cultura andaluza)	1	0.22	0.31
TEM21 (Actividades cotidianas)	3	0.65	0.94
TOTAL	459		

Tabla 2. Relación de temas y su frecuencia de aparición en el grupo A2.

En relación con el discurso del grupo A2, observamos que han sido abordadas 20 temáticas, entre las que destaca como la temática con mayor porcentaje de presencia en el discurso la Programación TV, con un 38.05%. Entre las temáticas

con un nivel de presencia considerable, se encuentran la cultura (19.8%) y sexo (19.5%), forma de ver la TV (12.3%), financiación de la TV (10.4%). En un segundo plano, aparecen las temáticas: relaciones familiares (8.2%) e influencia de la TV (7.2%), política, intimidad y violencia (4.1%), metodología del debate e interactividad/zapping (3.1%). Por último, de manera residual o aislada han sido indicados los temas: publicidad (2.5%), actividades escolares (1.9%), otros medios de comunicación (1.6%), lenguaje y consumo (1.3%), actividades cotidianas (0.9%), deporte (0.6%) y cultura andaluza (0.3%). En el marco del discurso de este grupo la temática imagen de sí mismo ha sido la única no tratada del conjunto de temas que han sido objeto de discusión en los grupos.

	TEMÁTICAS GRUPO B (nº de enunciados= 589)		
	Frecuencia	Porcentaje	Ratio categoría/enunciados
TEM01 (Programación)	275	31.43	46.69
TEM02 (Cultura)	67	7.66	11.38
TEM03 (Deporte)	19	2.17	3.23
TEM04 (Política)	18	2.06	3.06
TEM05 (Publicidad)	24	2.74	4.07
TEM06 (Intimidad)	31	3.54	5.26
TEM07 (Sexo)	34	3.89	5.77
TEM08 (Violencia)	20	2.29	3.40
TEM09 (Formas de ver la televisión)	58	6.63	9.85
TEM10 (Metodología del debate)	21	2.40	3.57
TEM11 (Financiación de la TV)	5	0.57	0.85
TEM12 (Interactividad/zapping)	34	3.89	5.77
TEM13 (Relaciones familiares)	75	8.57	12.73
TEM14 (Influencia de la televisión)	88	10.06	14.94
TEM15 (Consumo)	15	1.71	2.55
TEM16 (Imagen de sí mismo)	0	0	0
TEM17 (Actividades escolares)	8	0.91	1.36
TEM18 (Medios de comunicación)	16	1.83	2.72
TEM19 (Lenguaje)	0	0	0
TEM20 (Cultura andaluza)	0	0	0
TEM21 (Actividades cotidianas)	67	7.66	11.38
TOTAL <sup>4</sup>	875		

Tabla 3. Relación de temas y su frecuencia de aparición en el grupo B.

<sup>4</sup> La diferencia entre la frecuencia total de las categorías relativas a la temática y el número total de enunciados se debe a que cada enunciado puede recibir varios códigos temáticos.

El grupo B ha tratado 18 temáticas diferentes en el desarrollo del debate; como en casos anteriores la más representada es la programación TV con un 46.7%; con una presencia significativa en el discurso están las temáticas que siguen: influencia de la TV (14.9%), relaciones familiares (12.7%), cultura y actividades cotidianas (11.4%) y formas de ver la TV (9.8%). Por otra parte, otro grupo de contenidos representado en el discurso con menor grado de presencia son: interactividad/zapping y sexo (5.8%), intimidad (5.3%), publicidad (4.1%), metodología del debate (3.6%), violencia (3.4%), deporte (3.2%), política (3.1%), otros medios de comunicación (2.7%), consumo (2.6%). La temática “actividades escolares” (1.3%) y “financiación de la TV” (0.8%) han aparecido en el debate de forma anecdótica. Asimismo, no han aparecido, entre otros posibles contenidos: imagen de sí mismo, lenguaje y cultura andaluza, que han tenido una presencia en otros grupos.

En relación con el discurso desarrollado en el marco del grupo C (ver tabla 4), se han tratado un total de 21 temáticas, siendo abordados los temas planteados por otros grupos además de otros surgidos en el marco de éste. Al igual que en el resto de los grupos destaca con un porcentaje muy elevado la temática programación TV (51.4%). Las temáticas relaciones familiares (15%), influencia de la televisión (10.4%) y formas de ver la televisión (9.7%) se revelan como significativas en este debate a partir de su frecuencia de aparición. No obstante, a un segundo nivel, la caracterización del contenido del discurso de este grupo se distribuye de forma uniforme entre una gran diversidad de temas: cultura (7.1%), cultura andaluza (6.7%), lenguaje (5.5%) y actividades escolares (5.3%), política (4.8%), deporte (4.6%), interactividad/zapping (4.4%), sexo (3.2%), publicidad, violencia, metodología del debate y otros medios de comunicación (3% en sendas categorías). Con un carácter anecdótico y aislado han aparecido las temáticas: intimidad (2.1%), financiación de la TV y actividades cotidianas (1.4%), consumo (0.9%) e imagen de sí mismo (0.7%). La amplia gama de temas abordados con un sentido panorámico, a modo de mosaico, constituye una característica específica de este grupo.

	TEMÁTICAS GRUPO C (n° de enunciados= 434)		
	Frecuencia	Porcentaje	Ratio categoría/enunciado
TEM01 (Programación)	223	35.06	51.38
TEM02 (Cultura)	31	4.87	7.14
TEM03 (Deporte)	20	3.14	4.61
TEM04 (Política)	21	3.30	4.84
TEM05 (Publicidad)	13	2.04	3.00
TEM06 (Intimidad)	9	1.42	2.07
TEM07 (Sexo)	14	2.20	3.23
TEM08 (Violencia)	13	2.04	3.00
TEM09 (Formas de ver la televisión)	42	6.60	9.68
TEM10 (Metodología del debate)	13	2.04	3.00
TEM11 (Financiación de la TV)	6	0.94	1.38
TEM12 (Interactividad/zapping)	19	2.99	4.38
TEM13 (Relaciones familiares)	65	10.22	14.98
TEM14 (Influencia de la televisión)	45	7.08	10.37
TEM15 (Consumo)	4	0.63	0.92
TEM16 (Imagen de sí mismo)	3	0.47	0.69
TEM17 (Actividades escolares)	23	3.62	5.30
TEM18 (Medios de comunicación)	13	2.04	3.00
TEM19 (Lenguaje)	24	3.77	5.53
TEM20 (Cultura andaluza)	29	4.56	6.68
TEM21 (Actividades cotidianas)	6	0.94	1.38
TOTAL	636		

*Tabla 4. Relación de temas y su frecuencia de aparición en el grupo C.*

En términos generales (ver tabla 5), se observa el predominio de la temática programación de televisión en todos los grupos, a partir del porcentaje de aparición, siendo mayor la atención prestada en el grupo B y C (46.7% y 51.4% respectivamente) que en los grupos de alfabetización A1 y A2 con un 42.2% y 38% respectivamente.

Entre las peculiaridades de cada grupo, se observa la preferencia por la temática "sexo", "formas de ver la TV" y "actividades cotidianas" en el grupo A1, con un 16.9%, 16.5% y 11'2% respectivamente.

	<b>TEMÁTICAS: Ratio (frecuencia de categoría/ n° de enunciados)</b>			
	A1 (E= 249)	A2 (E= 318)	B (E= 589)	C (E= 434)
TEM01 (Programación)	42.17	38.05	46.69	51.38
TEM02 (Cultura)	9.64	19.81	11.38	7.14
TEM03 (Deporte)	1.20	0.63	3.23	4.61
TEM04 (Política)	2.41	4.09	3.06	4.84
TEM05 (Publicidad)	8.03	2.52	4.07	3.00
TEM06 (Intimidación)	2.81	4.09	5.26	2.07
TEM07 (Sexo)	16.87	19.50	5.77	3.23
TEM08 (Violencia)	5.22	4.09	3.40	3.00
TEM09 (Formas de ver la TV)	16.47	12.26	9.85	9.68
TEM10 (Metodología del debate)	2.01	3.14	3.57	3.00
TEM11 (Financiación de la TV)	0	10.38	0.85	1.38
TEM12 (Interactividad/zapping)	5.62	3.14	5.77	4.38
TEM13 (Relaciones familiares)	10.84	8.18	12.73	14.98
TEM14 (Influencia de la TV)	5.62	7.23	14.94	10.37
TEM15 (Consumo)	6.43	1.26	2.55	0.92
TEM16 (Imagen de sí mismo)	0	0	0	0.69
TEM17 (Actividades escolares)	1.20	1.89	1.36	5.30
TEM18 (Medios de comunicación)	0	1.57	2.72	3.00
TEM19 (Lenguaje)	0	0.87	0	5.53
TEM20 (Cultura andaluza)	0	0.31	0	6.68
TEM21 (Actividades cotidianas)	11.24	0.94	11.38	1.38

*Tabla 5. Relación de contenidos y nivel de presencia en los cuatro grupos.*

En el grupo A2 destacan la temática "cultura", "sexo" y "forma de ver la TV", con un 19.8%, 19.5% y 12.3%. Especialmente significativa resulta la atención prestada en este grupo a la temática "financiación de la televisión" con un 10.4%, que es casi inexistente en el resto, lo cual le otorga cierta especificidad.

En el discurso del grupo B se observa como peculiaridad el tratamiento de "influencia de la TV" con un 14.9% y "relaciones familiares" con un 12.7%. En un porcentaje también destacable se ha tratado en el marco del discurso de este grupo las temáticas "cultura" y "actividades cotidianas" con un 11.4%.

En el grupo C se observa una doble tendencia, por un lado, la temática “programación” aglutina aproximadamente el 50% del debate, mientras que por otro, el resto de temáticas sobre las que ha versado el discurso tienen unos porcentajes de presencia muy similares; es decir, exceptuando la temática “relaciones familiares” e “influencia de la TV” con un 15% y 10.4% respectivamente, la mayoría de temáticas han sido abordadas en pequeño porcentaje de dedicación y de forma similar. No obstante, resulta llamativo en este punto, la aparición de temáticas en este grupo que no han abordado otros, aunque en un porcentaje pequeño; éstas son “imagen de sí mismo”, “lenguaje” y “cultura andaluza”.

### **8.2.1.2. Estilo del discurso**

El análisis descriptivo de los datos referidos al *estilo del discurso* se ha realizado sobre las categorías *Objeto y Acento* –que hacen referencia a la forma de intervención en el debate–, *referente y destinatario*, cuyas características y formas de aplicación han sido expuestas en el capítulo VII dedicado al modelo de análisis de datos empleado. Al igual que con los resultados relativos al contenido del discurso, las categorías referidas al estilo no son excluyentes, cada enunciado puede ser codificado con más de una modalidad de categoría. La diferencia entre la frecuencia total de aparición de las categorías y el número total de enunciados se debe a esta característica de la codificación. Por ello, se ha hallado la proporción entre la frecuencia de las categorías y la cantidad de enunciados del discurso de cada grupo para la comparación entre grupos.

#### *8.2.1.2.1. Forma de intervención: Objeto y Acento*

En el grupo A1, el objeto de intervención con un porcentaje más alto ha sido la modalidad “afirma” (31.7%). La siguiente modalidad más representada es la que hace referencia a “explicación” con un 16.9%, seguida de “pregunta” (12%). A un nivel de presencia intermedio encontramos “modera” (9.2%), “puntualiza” (8.8%), “ejemplifica” y “refuerza” (7.6%). Con un nivel de representación baja encontramos “acepta” (4.8%), “refuta” (4.4%), “describe” (3.2%), “rechaza”

(2.4%), “intenta” (2%), “rectifica” e “interroga” (0.8%). No se ha realizado en el marco del discurso de este grupo “síntesis” ni “concesión”.

	FORMA DE INTERVENCIÓN (OBJETO)		
	GRUPO A1 (nº de enunciados= 249)		
	Frecuencia	Porcentaje	Ratio categoría/enunciados
FOR01 (Afirma)	79	28.21	31.73
FOR02 (Describe)	8	2.86	3.21
FOR03 (Explica)	42	15	16.87
FOR04 (Puntualiza)	22	7.86	8.84
FOR05 (Ejemplifica)	19	6.79	7.63
FOR06 (Rectifica)	2	0.71	0.80
FOR07 (Pregunta)	30	10.71	12.05
FOR08 (Interroga)	2	0.71	0.80
FOR09 (Refuta)	11	3.93	4.42
FOR10 (Rechaza)	6	2.14	2.41
FOR11 (Acepta)	12	4.29	4.82
FOR12 (Concede)	0	0	0
FOR13 (Sintetiza)	0	0	0
FOR14 (Modera)	23	8.21	9.24
FOR15 (Refuerza)	19	6.79	7.63
FOR16 (Intenta)	5	1.79	2.01
TOTAL <sup>5</sup>	280		

Tabla 6. Clases de objeto de intervención y frecuencia de aparición en el grupo A1.

Respecto del acento utilizado en el discurso del grupo A1 podemos decir que ha sido fundamentalmente un discurso natural o espontáneo, ya que el grado de representación de este tipo de acento en el marco del debate ha sido del 69.5%, quedando el resto de modalidades a una diferencia porcentual muy elevada. Las modalidades que siguen en grado de representación al acento “directo” antes señalado, son el acento “provocativo” (8%) y el acento “bromista” (7.6%); no obstante, las formas de acentuación del discurso han sido utilizadas en porcentajes muy similares, destacando como se ha señalado anteriormente el acento directo o

<sup>5</sup> La diferencia entre la frecuencia total de las categorías y el número total de enunciados se debe a que cada enunciado puede tener varios códigos sobre objeto de intervención.

espontáneo (aproximadamente 70%); el 30% restante ha quedado muy diversificado en cuanto a acentos, siendo obligado acudir a las diferentes opciones utilizadas para definir de forma completa la naturaleza del discurso de este grupo.

FORMA DE INTERVENCIÓN (ACENTO)			
GRUPO A1 (nº de enunciados = 249)			
	Frecuencia	Porcentaje	Ratio categoría/enunciados
OBSTI (Obstinado, terco, insistente)	8	3.20	3.21
BURLA (Burlón)	2	0.80	0.80
PROVO (Provocativo, alborador)	20	8.00	8.03
BROMA (Bromista)	19	7.60	7.63
DIREC (Natural, espontáneo)	173	69.20	69.48
RETOR (Retórico, argumentativo)	8	3.20	3.21
INSEG (Inseguro, dubitativo)	6	2.40	2.41
AGRES (Agresivo, ofuscado, airado)	14	5.60	5.62
TOTAL <sup>6</sup>	250		

*Tabla 7. Tipos de acento de intervención y frecuencia de aparición en el grupo A1*

Al igual que en el grupo anterior, la forma de intervención más representada en el discurso del grupo A2 es la “afirmación” con un 35.8%. La siguiente modalidad más representada es la “explicación” (16.7%), seguida de “pregunta” (13.8%) y “modera” (10.7%). A un nivel de representación intermedio se encuentra “puntualiza” con un 7.9%, seguida de otras modalidades de baja representación como “ejemplifica” (5.7%), “refuta” (4.7%), “acepta” (4.4%), “interroga” e “intenta” (3.1%), “rechaza” (2.5%), “describe” (2.2%), “sintetiza” y “refuerza” (0.9%) y “concede” (0.6%). Por último, señalamos la modalidad “rectifica” como la única no utilizada en el marco de este debate (ver tabla 8).

<sup>6</sup> La diferencia entre la frecuencia total de las categorías y el número total de enunciados se debe a que cada enunciado puede tener varios códigos referidos al acento de la intervención.



FORMA DE INTERVENCIÓN (OBJETO)			
GRUPO A2 (n° de enunciados = 318)			
	Frecuencia	Porcentaje	Ratio categoría/enunciados
FOR01 (Afirma)	114	31.67	35.85
FOR02 (Describe)	7	1.94	2.20
FOR03 (Explica)	53	14.72	16.67
FOR04 (Puntualiza)	25	6.94	7.86
FOR05 (Ejemplifica)	18	5.00	5.66
FOR06 (Rectifica)	0	0	0
FOR07 (Pregunta)	44	12.22	13.84
FOR08 (Interroga)	10	2.78	3.14
FOR09 (Refuta)	15	4.17	4.72
FOR10 (Rechaza)	8	2.22	2.52
FOR11 (Acepta)	14	3.89	4.40
FOR12 (Concede)	2	0.56	0.63
FOR13 (Sintetiza)	3	0.83	0.94
FOR14 (Modera)	34	9.44	10.69
FOR15 (Refuerza)	3	0.83	0.94
FOR16 (Intenta)	10	2.78	3.14
TOTAL	360		

Tabla 8. Clases de objeto de intervención y frecuencia de aparición en el grupo A2.

FORMA DE INTERVENCIÓN (ACENTO)			
GRUPO A2 (n° de enunciados = 318)			
	Frecuencia	Porcentaje	Ratio categoría/enunciados
OBSTI (Obstinado, terco, insistente)	2	0.63	0.63
BURLA (Burlón)	1	0.32	0.31
PROVO (Provocativo, alboratador)	14	4.44	4.40
BROMA (Bromista)	11	3.49	3.46
DIREC (Natural, espontáneo)	229	72.70	72.01
RETOR (Retórico, argumentativo)	46	14.60	14.47
INSEG (Inseguro, dubitativo)	7	2.22	2.20
AGRES (Agresivo, ofuscado, airado)	5	1.59	1.57
TOTAL	315		

Tabla 9. Tipos de acento de intervención y frecuencia de aparición en el grupo A2.

El análisis de la información recogida en la tabla 9 indica que el discurso “espontáneo” ha sido la modalidad de discurso más empleada con un porcentaje relativo del 72%. No obstante, en contraste con los resultados del grupo A1 aparece como segunda modalidad más utilizada la forma argumentativa o retórica con un porcentaje del 14.5%. De manera testimonial, en determinados casos se ha empleado una línea de intervención más provocadora e incisiva (4.4%) o bien se ha optado por un tono jocoso y de broma (3.5%).

	FORMA DE INTERVENCIÓN (OBJETO)		
	GRUPO B (nº de enunciados = 589)		
	Frecuencia	Porcentaje	Ratio categoría/enunciados
FOR01 (Afirma)	180	28.12	30.56
FOR02 (Describe)	14	2.19	2.38
FOR03 (Explica)	79	12.34	13.41
FOR04 (Puntualiza)	42	6.56	7.13
FOR05 (Ejemplifica)	33	5.16	5.60
FOR06 (Rectifica)	4	0.62	0.68
FOR07 (Pregunta)	96	15	16.30
FOR08 (Interroga)	4	0.62	0.68
FOR09 (Refuta)	39	6.09	6.62
FOR10 (Rechaza)	7	1.09	1.19
FOR11 (Acepta)	53	8.28	9.00
FOR12 (Concede)	10	1.56	1.70
FOR13 (Sintetiza)	37	5.78	6.28
FOR14 (Modera)	24	3.75	4.07
FOR15 (Refuerza)	13	2.03	2.21
FOR16 (Intenta)	5	0.78	0.85
TOTAL	640		

*Tabla 10. Clases de objeto de intervención y frecuencia de aparición en el grupo B.*

Como se observa en la tabla anterior respecto al discurso del grupo B, la forma de intervención “afirma” destaca por su elevada presencia, 30.6%. Como segunda modalidad de intervención en porcentaje de representación en el debate aparece la “pregunta” con un 16.3%, seguida de “explica” con un 13.4% y “acepta” con un 9%. Con un porcentaje de presencia intermedio, se ha intervenido

en el marco del debate de este grupo bajo fórmulas de “puntualizar” (7.1%), “refutar” (6.6%), “sintetizar” (6.3%) y “ejemplificar” (5.6%).

	FORMA DE INTERVENCIÓN (ACENTO)		
	GRUPO B (nº de enunciados = 589)		
	Frecuencia	Porcentaje	Ratio categoría/enunciados
OBSTI (Obstinado, terco, insistente)	4	0.68	0.68
BURLA (Burlón)	1	0.17	0.17
PROVO (Provocativo, alboratador)	10	1.69	1.70
BROMA (Bromista)	11	1.86	1.88
DIREC (Natural, espontáneo)	418	70.73	70.97
RETOR (Retórico, argumentativo)	119	20.14	20.20
INSEG (Inseguro, dubitativo)	23	3.89	3.90
AGRES (Agresivo, ofuscado, airado)	5	0.85	0.85
TOTAL	591		

*Tabla 11. Tipos de acento de intervención y frecuencia de aparición en el grupo B.*

En relación con el tono con que se ha intervenido en el marco del debate desarrollado en el grupo B, observamos que la forma directa o espontánea es la más empleada con un porcentaje del 71%, como sucedía en los grupos A1 y A2, siendo el nivel de representación en el debate muy similar en términos porcentuales. No obstante, los resultados recogidos en la tabla apuntan a una tendencia al alza en la modalidad de discurso retórico o argumentativo, apareciendo como la segunda más utilizada con un 20.2%. El resto de formas expresivas del discurso tienen un nivel de presencia casi anecdótica, destacando entre ellas la forma dubitativa con un porcentaje de 3.9% de presencia en el debate.

Como expone la tabla 12, las formas más habituales de expresión en el debate del grupo C han sido: afirma (27.9%), pregunta (17%) y explica (14.5%), consolidándose como las modalidades preferentes en los debates desarrollados sobre televisión en el marco del centro de adultos al que pertenecían los diferentes grupos. Con un porcentaje de presencia intermedio, se han empleado como formas de intervención: ejemplifica (8.8%), sintetiza (7.8%), refuta (7.1%), acepta (6.4%) y describe (5.8%).

FORMA DE INTERVENCIÓN (OBJETO)			
GRUPO C (n° de enunciados = 434)			
	Frecuencia	Porcentaje	Ratio categoría/enunciados
FOR01 (Afirma)	121	24.25	27.88
FOR02 (Describe)	25	5.01	5.76
FOR03 (Explica)	63	12.63	14.52
FOR04 (Puntualiza)	20	4.01	4.61
FOR05 (Ejemplifica)	38	7.63	8.76
FOR06 (Rectifica)	2	0.40	0.46
FOR07 (Pregunta)	74	14.83	17.05
FOR08 (Interroga)	17	3.41	3.92
FOR09 (Refuta)	31	6.21	7.14
FOR10 (Rechaza)	7	1.40	1.61
FOR11 (Acepta)	28	5.61	6.45
FOR12 (Concede)	12	2.40	2.76
FOR13 (Sintetiza)	34	6.81	7.83
FOR14 (Modera)	11	2.20	2.53
FOR15 (Refuerza)	10	2.00	2.30
FOR16 (Intenta)	6	1.20	1.38
TOTAL	499		

Tabla 12. Clases de objeto de intervención y frecuencia de aparición en el grupo C.

FORMA DE INTERVENCIÓN (ACENTO)			
GRUPO C (n° de enunciados = 434)			
	Frecuencia	Porcentaje	Ratio categoría/enunciados
OBSTI (Obstinado, terco, insistente)	3	0.69	0.69
BURLA (Burlón)	6	1.38	1.38
PROVO (Provocativo, alboratador)	21	4.82	4.84
BROMA (Bromista)	26	5.96	5.99
DIREC (Natural, espontáneo)	234	53.67	53.92
RETOR (Retórico, argumentativo)	113	25.92	26.04
INSEG (Inseguro, dubitativo)	26	5.96	5.99
AGRES (Agresivo, ofuscado, airado)	7	1.61	1.61
TOTAL	436		

Tabla 13. Tipos de acento de intervención y frecuencia de aparición en el grupo C.

La entonación más empleada en el discurso desarrollado en el grupo C ha sido la forma espontánea o directa (53.9%), al igual que en el resto de los grupos;

no obstante, el porcentaje de enunciados formulados bajo expresión espontánea ha bajado con respecto a los demás grupos, en los que esta modalidad por sí sola aglutinaba en torno el 70% del discurso, lo cual lo distancia de ellos en cuanto a la caracterización del discurso. Asimismo, el discurso de tipo retórico se descubre como la otra fórmula de acentuación más utilizada (26%), revelándose ambas como las modalidades caracterizadoras de las tonalidades del discurso de este grupo. Por otra parte, los acentos “broma” (6%) e inseguridad” (6%) se muestran en pequeño porcentaje, pero con un nivel de presencia mayor que en los grupos A2 y B; mostrando específicamente el discurso dubitativo o inseguro un porcentaje más elevado que en el resto de los grupos.

	<b>FORMA DE INTERVENCIÓN –OBJETO–</b>			
	Ratio: (frecuencia de la categoría/ n° de enunciados)			
	A1 (E= 249)	A2 (E= 318)	B (E= 589)	C (E= 434)
FOR01 (Afirma)	31.73	35.85	30.56	27.88
FOR02 (Describe)	3.21	2.20	2.38	5.76
FOR03 (Explica)	16.87	16.67	13.41	14.52
FOR04 (Puntualiza)	8.84	7.86	7.13	4.61
FOR05 (Ejemplifica)	7.63	5.66	5.60	8.76
FOR06 (Rectifica)	0.80	0	0.68	0.46
FOR07 (Pregunta)	12.05	13.84	16.30	17.05
FOR08 (Interroga)	0.80	3.14	0.68	3.92
FOR09 (Refuta)	4.42	4.72	6.62	7.14
FOR10 (Rechaza)	2.41	2.52	1.19	1.61
FOR11 (Acepta)	4.82	4.40	9.00	6.45
FOR12 (Concede)	0	0.63	1.70	2.76
FOR13 (Sintetiza)	0	0.94	6.28	7.83
FOR14 (Modera)	9.24	10.69	4.07	2.53
FOR15 (Refuerza)	7.63	0.94	2.21	2.30
FOR16 (Intenta)	2.01	3.14	0.85	1.38

*Tabla 14. Relación de objetos de intervención y nivel de presencia en los cuatro grupos.*

En términos generales, los resultados obtenidos en la forma de intervención en el debate, expresadas a través de las categorías objeto y acento, revela un discurso multifacético. En relación con el objeto de interacción, los resultados

muestran una gran dispersión, destacando las modalidades “afirma”, “explica” y “pregunta” por los altos porcentajes alcanzados en todos los grupos, constituyéndose en las formas básicas de interacción del debate escolar. Con un nivel de presencia medio, se observan ciertos matices en los discursos de los diferentes grupos en función de la utilización o no de determinadas modalidades y de su grado de uso en los enunciados. De este modo, se observa que “sintetiza”, inexistente o casi inexistente en los enunciados de los grupos A1 y A2 (0% y 0.94% respectivamente), aparecen con una presencia de 6.28% en el grupo B y 7.83% en el C. En esta misma línea, se observa la diferencia de uso de la modalidad “refuta” entre los grupos, identificándose una tendencia a un mayor uso en los grupos B y C (6.62% y 7.14%) respecto a los grupos de nivel de alfabetización A1 y A2 (4.42% y 4.72%). Por otra parte, en un sentido inverso, la intervención cuyo objeto es “moderar” el debate tiene una presencia mayor en los grupos de nivel académico más básico A1 y A2 (9.24% y 10.69%) que en los grupos de nivel avanzado B y C (4.07% y 2.53%), observándose una disminución en el uso por parte de los sujetos conforme se sube de nivel.

	<b>FORMA DE INTERVENCIÓN –ACENTO–</b>			
	Ratio: (frecuencia de la categoría/ n° de enunciados)			
	A1 (E= 249)	A2 (E= 318)	B (E= 589)	C (E= 434)
OBSTI (Obstinado, terco, insistente)	3.21	0.63	0.68	0.69
BURLA (Burlón)	0.80	0.31	0.17	1.38
PROVO (Provocativo, alboratador)	8.03	4.40	1.70	4.84
BROMA (Bromista)	7.63	3.46	1.88	5.99
DIREC (Natural, espontáneo)	69.48	72.01	70.97	53.92
RETOR (Retórico, argumentativo)	3.21	14.47	20.14	26.04
INSEG (Inseguro, dubitativo)	2.41	2.20	3.90	5.99
AGRES (Agresivo, ofuscado, airado)	5.62	1.57	0.85	1.61

*Tabla 15. Relación de acentos de intervención y nivel de presencia en los cuatro grupos.*

Respecto al acento, los resultados más destacables son los referidos a las modalidades “retórico” y “espontáneo” y su evolución en los distintos grupos; en cuanto al discurso retórico, se observa un progresivo aumento de su nivel de uso

según el nivel de escolarización al que pertenecen los sujetos; en contraposición, el discurso de carácter espontáneo es menor cuanto mayor es el grado de alfabetización del sujeto, siendo más significativo este descenso en el grupo C – nivel de graduados-. Estos resultados apuntan en la línea señalada por Ramírez (1995) sobre las formas argumentativas y protoargumentativas, aplicándose también en el caso de un discurso sobre televisión, y no exclusivamente al discurso que se desarrolla en la escuela sobre temas de tradición más académica y escolar.

#### 8.2.1.2.2. Los referentes del discurso

	REFERENTE		
	GRUPO A1 (n° de enunciados = 249)		
	Frecuencia	Porcentaje	Ratio categoría/enunciados
REFYO (Experiencia personal)	43	68.25	17.27
REFFA (Algún familiar)	1	1.59	0.40
REFVE (Vecindario)	0	0	0
REFMU (Colectivo social de las mujeres)	0	0	0
REFHO (Colectivo social de los hombres)	0	0	0
REFPE (Personajes públicos)	0	0	0
REFMC (Medios de comunicación)	3	4.76	1.20
REFPC (Profesora/coordinadora)	0	0	0
REFAL (Un/a alumno/a de clase)	12	19.05	4.82
REFGE (Grupo-clase/escuela)	4	6.35	1.61
TOTAL	63		

Tabla 16. Tipos de referentes y frecuencia de aparición en el grupo A1.

En relación con los referentes utilizados por las personas para apoyar y avalar las opiniones en el marco del debate escolar sobre televisión, la conclusión más directa de la lectura de los resultados para el grupo A1 es la escasa presencia de referentes en los enunciados (aproximadamente un 25% de frecuencia de aparición) –sólo 63 referentes en los 249 enunciados que han conformado el debate en este grupo-, siendo en la mayor parte de los casos el referente “experiencia personal” (17.3%); las manifestaciones o ideas de otros alumnos de la clase –*refal*- ha constituido también una forma de avalar el propio discurso (4.8%). Por último, los referentes escuela, medios de comunicación y familia aparecen de forma

anecdótica, con un porcentaje de 1.61%, 1.20% y 0.40 respectivamente. No se han utilizado en el marco de este discurso otros referentes como “vecindario”, “colectivo social de las mujeres”, “colectivo social de los hombres”, “personajes públicos” y “profesora/coordinador/a”.

	REFERENTE		
	GRUPO A2 (n° de enunciados = 318)		
	Frecuencia	Porcentaje	Ratio categoría/enunciados
REFYO (Experiencia personal)	31	43.06	9.75
REFFA (Algún familiar)	1	1.39	0.31
REFVE (Vecindario)	1	1.39	0.31
REFMU (Colectivo social de las mujeres)	1	1.39	0.31
REFHO (Colectivo social de los hombres)	0	0	0
REFPE (Personajes públicos)	3	4.17	0.94
REFMC (Medios de comunicación)	16	22.22	5.03
REFPC (Profesora/coordinadora)	1	1.39	0.31
REFAL (Un/a alumno/a de clase)	15	20.83	4.72
REFGE (Grupo-clase/escuela)	3	4.17	0.94
TOTAL	72		

Tabla 17. Tipos de referentes y frecuencia de aparición en el grupo A2.

En términos generales, el nivel de presencia de referentes en el discurso es bastante bajo también en el grupo A2 (aproximadamente un 22.6% de frecuencia de aparición) –72 referentes en 318 enunciados-. No obstante, respecto a los resultados obtenidos por el grupo A1 en relación con los referentes, los cuales se aglutinaban en torno a la modalidad referida a la experiencia personal, las formas de avalar el discurso en el grupo A2 se diversifican. De este modo, el referente “experiencia personal” es el más utilizado (9.8%); con un nivel de presencia medio, se han utilizado como referentes los medios de comunicación (5%) y algún alumno de la clase (4.7%); de manera incidental, han aparecido las modalidades: personajes públicos (0.9%), escuela (0.9%), algún familiar (0.3%), vecindario (0.3%), colectivo social de las mujeres (0.3%) y profesora/coordinador/a (0.3%). El referente colectivo social de los hombres no ha sido utilizado en el marco de este grupo.



	REFERENTE		
	GRUPO B (n° de enunciados = 589)		
	Frecuencia	Porcentaje	Ratio categoría/enunciados
REFYO (Experiencia personal)	59	55.14	10.02
REFFA (Algún familiar)	7	6.54	1.19
REFVE (Vecindario)	1	0.93	0.17
REFMU (Colectivo social de las mujeres)	0	0	0
REFHO (Colectivo social de los hombres)	1	0.93	0.17
REFPE (Personajes públicos)	0	0	0
REFMC (Medios de comunicación)	6	5.61	1.02
REFPC (Profesora/coordinadora)	2	1.87	0.34
REFAL (Un/a alumno/a de clase)	22	20.56	3.74
REFGE (Grupo-clase/escuela)	9	8.41	1.53
TOTAL	107		

Tabla 18. Tipos de referentes y frecuencia de aparición en el grupo B.

En conjunto, el uso de referentes en el grupo B es escaso (en torno a un 18%); el referente experiencial es el de mayor presencia en el debate con un 10%. Con un nivel de presencia mínimo, se han utilizado los referentes: un/a alumno/a de clase (3.7%), escuela (1,5%), algún familiar (1.2%), medios de comunicación (1%), profesora/coordinador/a (0.3%), vecindario y colectivo social de los hombres (0.1%). No han aparecido en el discurso de este grupo el referente colectivo social de las mujeres y personajes públicos.

	REFERENTE		
	GRUPO C (n° de enunciados = 434)		
	Frecuencia	Porcentaje	Ratio categoría/enunciados
REFYO (Experiencia personal)	29	35.37	6.68
REFFA (Algún familiar)	3	3.66	0.69
REFVE (Vecindario)	1	1.22	0.23
REFMU (Colectivo social de las mujeres)	1	1.22	0.23
REFHO (Colectivo social de los hombres)	1	1.22	0.23
REFPE (Personajes públicos)	1	1.22	0.23
REFMC (Medios de comunicación)	8	9.76	1.84
REFPC (Profesora/coordinadora)	6	7.32	1.38
REFAL (Un/a alumno/a de clase)	18	21.95	4.15
REFGE (Grupo-clase/escuela)	14	17.07	3.23
TOTAL	82		

Tabla 19. Tipos de referentes y frecuencia de aparición en el grupo C.

El grado de uso de referentes en el discurso del grupo C es también escaso, situándose en torno al 18%. No obstante, cabe destacar, frente a los demás grupos, la heterogeneidad en tipos de referentes usados, los cuales aparecen en el discurso en porcentajes muy similares. Los referentes experiencia personal y alumno/a de clase han tenido un nivel de presencia medio-bajo con un 6.7% y 4% respectivamente. El tercer referente más usado ha sido la escuela (3.2%), que tiene una mayor presencia en este grupo que en los otros. Otros referentes utilizados que aparecen de forma ocasional son: medios de comunicación (1.8%), profesora/coordinador/a (1.4%), algún familiar (0.7%), vecindario, colectivo social de las mujeres, colectivo social de los hombres y personajes públicos (0.2%).

A partir de los resultados ilustrados en la tabla 20 se puede concluir que, en términos generales el discurso escolar desarrollado en los grupos no es referencial como lo demuestran los bajos porcentajes de uso obtenidos. Esto nos obliga a ir con prudencia en la interpretación.

	<b>REFERENTE</b>			
	Ratio: (frecuencia de la categoría/ nº de enunciados)			
	A1 (E= 249)	A2 (E= 318)	B (E= 589)	C (E= 434)
REFYO (Experiencia personal)	17.27	9.75	10.02	6.68
REFFA (Algún familiar)	0.40	0.31	1.19	0.69
REFVE (Vecindario)	0	0.31	0.17	0.23
REFMU (Colectivo social de las mujeres)	0	0.31	0	0.23
REFHO (Colectivo social de los hombres)	0	0	0.17	0.23
REFPE (Personajes públicos)	0	0.94	0	0.23
REFMC (Medios de comunicación)	1.20	5.03	1.02	1.84
REFPC (Profesora/Coordinador/a)	0	0.31	0.34	1.38
REFAL (Algún alumno de la clase)	4.82	4.72	3.74	4.15
REFGE (Grupo-clase/escuela)	1.61	0.94	1.53	3.23

*Tabla 20. Modalidades de referentes y nivel de presencia en los cuatro grupos.*

De forma pormenorizada, el discurso referencial del grupo A1 se muestra especialmente experiencial (17.3%), aglutinando gran parte de los enunciados que han utilizado referentes en el conjunto del debate realizado en este grupo; asimismo,

también se utiliza, aunque en menor grado, las ideas o planteamientos de otros alumnos de la clase como referente (4.82%), por lo que podemos decir que existe poca variabilidad de referentes en este grupo, habiéndose utilizado en total en el marco de este grupo cinco tipos de referentes distintos.

Los referentes más usados por el grupo A2 han sido “experiencial” (9.75%), “medios de comunicación” (5.03%) y “algún alumno de la clase” (4.72%), apareciendo mencionados en total nueve tipos de referentes diferentes en el marco de este grupo. Del total de enunciados que han utilizado referentes en el grupo B, el mayor porcentaje también lo obtiene el referente “experiencia personal” (10.02%), seguido de “algún alumno de la clase” (3.74); se han identificado ocho referentes distintos en la gama usada en el grupo B. En el grupo C, también ha sido más preponderante el referente experiencial (6.68%), aunque el porcentaje de uso ha disminuido a favor de otras posibilidades como “algún alumno de la clase” (4.15% y “grupo-clase/escuela” (3.23%); en este caso, se han utilizado diez clases de referentes distintos, hallándose la máxima variabilidad.

La dispersión de los datos en los grupos A2, B y C entre multitud de tipos de referentes con unos porcentajes muy pequeños es expresiva del carácter experimental del uso de otros referentes distintos al experiencial; esta tendencia a la diversificación se observa más claramente en el grupo C. La liberalización de las formas referenciales presentes en los discursos de los grupos A2, B y C, aunque con un grado de presencia testimonial, pone de manifiesto cierta intencionalidad en los sujetos por apoyar y acreditar las ideas propias no exclusivamente en la experiencia y trayectoria personal. Por otra parte, en el grupo de alfabetización inicial (A1) se hace evidente la importancia otorgada a los hechos de la existencia cotidiana personal a través del uso de la propia experiencia como base para lograr la intersubjetividad necesaria para construir una imagen colectiva y compartida sobre televisión en el ámbito escolar.

8.2.1.2.3. *Los destinatarios*

	DESTINATARIO		
	GRUPO A1 (nº de enunciados = 249)		
	Frecuencia	Porcentaje	Ratio categoría/enunciados
DESCO (Coodinador/a)	12	4.76	4.82
DESPR (Profesora)	9	3.57	3.61
DESAL (Algún alumno de clase)	59	23.41	23.69
DESGR (Grupo-clase)	35	13.89	14.06
DESES (Escuela)	29	11.51	11.65
DESVE (Vecindario)	53	21.03	21.28
DESHO (Colectivo social de los hombres)	0	0	0
DESMU (Colectivo social de las mujeres)	49	19.45	19.68
DESAN (Andaluces)	3	1.19	1.20
DESPA (Padres)	3	1.19	1.20
TOTAL	252		

*Tabla 21. Tipos de destinatarios y frecuencia de aparición en el grupo A1.*

En relación con el destinatario, los enunciados del debate del grupo A1 han estado orientados a una serie de destinatarios de naturaleza distinta. De este modo, se observa la predominancia del destinatario “un/a alumno/a de la clase” (23.1%), vecindario (21.3%) y colectivo social de las mujeres (19.7%) en relación con otras orientaciones. Asimismo, a un nivel medio, los destinatarios grupo-clase (14.1%) y escuela (11.6%) han conformado la gama de opciones utilizadas. La orientación hacia estos tipos de destinatarios revela una doble tendencia en el grupo; por un lado, un tipo de destinatario de naturaleza concreta e inmediata en la situación discursiva y propio del ámbito escolar como son los alumnos de la clase; por otro, unos destinatarios de índole abstracta como son vecindario y colectivo social de las mujeres, que elucida tipos de lenguajes sociales. Otros destinatarios han estado presentes en el discurso escolar de este grupo de forma más incidental: coordinador/a (4.8%), profesora (3.6%), andaluces y padres (1.2%).

	DESTINATARIO		
	GRUPO A2 (nº de enunciados = 318)		
	Frecuencia	Porcentaje	Ratio categoría/enunciados
DESCO (Coodinador/a)	26	8.23	8.18
DESPR (Profesora)	13	4.11	4.09
DESAL (Algún alumno de clase)	100	31.64	31.45
DESGR (Grupo-clase)	36	11.39	11.32
DESES (Escuela)	39	12.34	12.26
DESVE (Vecindario)	56	17.72	17.61
DESHO (Colectivo social de los hombres)	11	3.48	3.46
DESMU (Colectivo social de las mujeres)	16	5.06	5.03
DESAN (Andaluces)	0	0	0
DESPA (Padres)	19	6.01	5.97
TOTAL	316		

Tabla 22. Tipos de destinatarios y frecuencia de aparición en el grupo A2.

En el grupo A2, los destinatarios más utilizados en los enunciados han sido un/a alumno/a de la clase (31.4%) y vecindario (17.6%); con un nivel de presencia medio, ha aparecido: escuela (12.3%), grupo-clase (11.3%) y coordinador/a (8.2%). Finalmente, otros destinatarios a los que se ha orientado el discurso han tenido poca presencia: padres (6%), colectivo social de las mujeres (5%), profesora (4.1%) y colectivo social de los hombres (3.5%). El destinatario “andaluces” no ha aparecido en este grupo.

Con relación al discurso desarrollado en el grupo B a lo largo del debate (ver tabla 23), los resultados muestran la predominancia de los destinatarios: un/a alumno/a de clase (26.2%), coordinador/a (24.1%) y grupo-clase (21.4%). A un nivel de presencia intermedio, han aparecido: colectivo social de las mujeres (11.%) y escuela (10.7%). Los destinatarios “padres” (2.9%), vecindario (2%) y profesora (1.4%) han tenido una presencia mínima en el marco del discurso de este grupo. Los destinatarios “colectivo social de los hombres” y “andaluces” no han constituido interlocutores interpelados en el discurso producido por este grupo. La focalización en este grupo hacia destinatarios propios del contexto educativo y de la

situación concreta del debate escolar, en una dimensión más inmediata o desde su vertiente global e inespecífica, revela una tendencia diferente en relación con los grupos A1 y A2, en los que se observa dispersión en tipos de destinatarios a los que se orienta el discurso, más vinculados a otros contextos de actividad.

	DESTINATARIO		
	GRUPO B (nº de enunciados = 589)		
	Frecuencia	Porcentaje	Ratio categoría/enunciados
DESCO (Coodinador/a)	142	23.99	24.11
DESPR (Profesora)	8	1.35	1.36
DESAL (Algún alumno de clase)	154	26.01	26.15
DESGR (Grupo-clase)	126	21.28	21.39
DESES (Escuela)	63	10.64	10.70
DESVE (Vecindario)	12	2.03	2.04
DESHO (Colectivo social de los hombres)	0	0	0
DESMU (Colectivo social de las mujeres)	70	11.82	11.88
DESAN (Andaluces)	0	0	0
DESPA (Padres)	17	2.87	2.89
TOTAL	592		

*Tabla 23. Tipos de destinatarios y frecuencia de aparición en el grupo B.*

	DESTINATARIO		
	GRUPO C (nº de enunciados = 434)		
	Frecuencia	Porcentaje	Ratio categoría/enunciados
DESCO (Coodinador/a)	102	23.13	23.50
DESPR (Profesora)	16	3.63	3.69
DESAL (Algún alumno de clase)	152	34.47	35.02
DESGR (Grupo-clase)	133	30.16	30.64
DESES (Escuela)	24	5.44	5.53
DESVE (Vecindario)	4	0.91	0.92
DESHO (Colectivo social de los hombres)	1	0.23	0.23
DESMU (Colectivo social de las mujeres)	7	1.59	1.61
DESAN (Andaluces)	1	0.23	0.23
DESPA (Padres)	1	0.23	0.23
TOTAL	441		

*Tabla 24. Tipos de destinatarios y frecuencia de aparición en el grupo C.*

En el grupo C (ver tabla 24), los destinatarios más habituales han sido un/a alumno/a de clase (35%), grupo-clase (30.6%) y coordinador/a (23.5%). Con menor grado, han aparecido otros destinatarios como son: escuela (5.5%), profesora (3.7%), colectivo social de las mujeres (1.6%), vecindario (0.9%), colectivo social de los hombres, andaluces y padres (0.2%). La tendencia que se observa en el grupo B es más pronunciada, ya que el grado de uso de otros destinatarios de índole social como vecindario o colectivo social de las mujeres con una presencia significativa en otros grupos se han convertido en éste en referencias puramente anecdóticas.

	<b>DESTINATARIO</b>			
	Ratio: (frecuencia de la categoría/ nº de enunciados)			
	A1 (E= 249)	A2 (E= 318)	B (E= 589)	C (E= 434)
DESCO (Coordinador/a)	4.82	8.18	24.11	23.50
DESPR (Profesora)	3.61	4.09	1.36	3.69
DESAL (Algún alumno de clase)	23.69	31.45	26.15	35.02
DESGR (Grupo-clase)	14.06	11.32	21.39	30.64
DESES (Escuela)	11.65	12.26	10.70	5.53
DESVE (Vecindario)	21.28	17.61	2.04	0.92
DESHO (Colectivo social de los hombres)	0	0	3.46	0.23
DESMU (Colectivo social de las mujeres)	19.68	5.03	11.88	1.61
DESAN (Andaluces)	1.20	0	0	0.23
DESPA (Padres)	1.20	5.97	2.89	0.23

*Tabla 25. Modalidades de destinatarios y nivel de presencia en los cuatro grupos.*

Como se ha expresado reiteradamente a lo largo de este informe apoyándonos en la teoría de partida, la orientación o dirección de las acciones revela en cierta forma el diálogo que establece el que realiza la acción con el destinatario de la misma. Por ello, la categoría destinatario nos ofrece información sobre la orientación que se hace presente en el discurso escolar de televisión a través de la acción de los sujetos.

En términos generales, un/a alumno/a de la clase ha constituido el destinatario más habitual en los cuatro grupos donde se realizó el debate, con una

naturaleza concreta y presente en la dialéctica discursiva: A1 (23.1%), A2 (31.4%), B (26.2%) y C (35%).

En el grupo A1, tiene una presencia significativa también el destinatario vecindario (21.3%) y colectivo social de las mujeres (19.7%). A un nivel medio, también ha aparecido los destinatarios grupo-clase (14.1%) y escuela (11.6%). La orientación hacia estos tipos de destinatarios revela una doble tendencia en el grupo; por un lado, un tipo de destinatario de naturaleza concreta e inmediata en la situación discursiva y propio del ámbito escolar como son los alumnos de la clase; por otro, unos destinatarios de índole abstracta como son vecindario y colectivo social de las mujeres, que elucida tipos de lenguajes sociales. Asimismo, el grupo A2 ha empleado con bastante frecuencia, además de un/a alumno/a de clase, el destinatario vecindario (17.6%), estando en un segundo nivel de uso la escuela (12.3%), el grupo-clase (11.3%) y coordinador/a (8.2%).

En los grupos A1 y A2 resulta especialmente significativo el nivel de presencia que ha tenido en los enunciados el destinatario vecindario (21.3% y 17.6% respectivamente). Según los postulados teóricos, los colectivos o personas a los que se orienta el enunciado pone de manifiesto los grupos sociales en los que la persona autor del enunciado forma parte y la relación que establece con ellos. Este concepto está estrechamente relacionado con los lenguajes sociales, ya que de alguna forma esta categoría revela la conciencia de pertenencia a grupos sociales y la forma en que estos grupos son representados por los sujetos es revelada a través de sus enunciados.

El grupo B ha orientado su discurso básicamente hacia destinatarios propios del contexto educativo y de la situación concreta del debate escolar, en una dimensión más inmediata (un/a alumno/a de clase, 26.2%) o desde su vertiente global e inespecífica (coordinador/a, 24.1% y grupo-clase, 21.4%). No obstante, a un nivel medio de presencia destaca la orientación hacia el colectivo social de las mujeres (11%). En el grupo C, los destinatarios más habituales han sido grupo-clase (30.6%) y coordinador/a (23.5%). Con menor grado, han aparecido otros



destinatarios como son: escuela (5.5%), profesora (3.7%), colectivo social de las mujeres (1.6%), vecindario (0.9%), colectivo social de los hombres, andaluces y padres (0.2%).

En estos grupos B y C se observa una tendencia a concentrar la atención en destinatarios de índole escolar en relación con los grupos A1 y A2, en los que se observa diversidad de tipos de destinatarios a los que se orienta el discurso en función de su vinculación a otros contextos de actividad. Esta tendencia se hace más pronunciada en el grupo C, en el que el grado de uso de otros destinatarios de índole social como vecindario o colectivo social de las mujeres, con una presencia significativa en otros grupos, se han convertido en éste en referencias puramente anecdóticas.

Por último, una lectura transversal de los resultados obtenidos sobre el destinatario revela la evolución ascendente del nivel de presencia de los destinatarios “coordinador/a” y “grupo-clase” en los grupos según su nivel de escolarización; de este modo, se observa una tendencia a orientar y dirigir el discurso hacia personas concretas o grupos de personas que forman parte de una cultura escolar (coordinador/a, alumnos/as, grupo-clase) en el grupo B y C, siendo en éste último más ilustrativo.

### **8.2.1.3. Estructura del discurso**

El análisis descriptivo de los datos referidos a la *estructura del discurso* se ha realizado sobre las categorías *Grado de representación de los signos*, cuyas características y formas de aplicación han sido expuestas en el capítulo VII. Asimismo, se incluye como variable que caracteriza la estructura del discurso *los mecanismos de regulación del grupo*, a través de los cuales se ha orientado y modulado el discurso en los diferentes grupos.

En términos generales, los resultados obtenidos en esta categoría indican que su utilización explícita en los enunciados no es generalizada, sino que su

presencia es reducida en relación a la cantidad de enunciados que componen los discursos de los distintos grupos.

GRADO DE REPRESENTACIÓN DE LOS SIGNOS <sup>7</sup>												
	A1 (E= 249)			A2 (E= 318)			B (E= 589)			C (E= 434)		
	Fre	%	Ratio	Fre	%	Ratio	Fre	%	Ratio	Fre	%	Ratio
Contextualizado	61	98.4	24.5	45	100	14.2	58	82.9	9.8	22	52.4	5.1
Descontextualizado	1	1.6	0.4	0	0	0	12	17.1	2	20	47.6	4.6
TOTAL	62			45			70			42		

Tabla 26. Grados de representación de los signos y su nivel de uso en los cuatro grupos.

No obstante, a partir de una lectura pormenorizada de los resultados computados en la tabla anterior, resultan significativas las diferencias en el nivel de presencia de signos de naturaleza contextualizada en los distintos grupos: A1 (24.5%), A2 (14.2%), B (9.8%) y C (5.1%), observándose una disminución progresiva de uso de signos de este tipo, aunque no su extinción. Asimismo, se observa que la presencia de signos descontextualizados en relación con la televisión es muy baja en términos generales en todos los grupos, identificándose una tendencia inversa en estos datos respecto a los anteriormente mencionados: A1 (0.4%), A2 (0%), B (2%) y C (4.6%).

Por otra parte en una lectura intragrupos de los resultados, los grupos A1 y A2 se caracterizan por el uso exclusivo de un tipo de signos (contextualizado) y con un porcentaje más elevado en relación con el resto (24.5% y 14.2% respectivamente), mientras que la reducción en el uso de signos contextualizados observada en los grupos B y C va acompañada de un discreto aumento en el uso de signos de naturaleza descontextualizada.

Estos resultados apuntan en la línea de explicación señalada por Bajtín sobre la compleja naturaleza de los géneros discursivos, así como su planteamiento de que

<sup>7</sup> A efectos comparativos del nivel de uso de cada categoría por parte de los grupos, se expone la ratio o proporción entre la frecuencia de aparición de cada categoría y el número total de enunciados del grupo.

los géneros primarios no desaparecen al surgir y elaborarse otros de mayor complejidad y abstracción sino que son reintegrados, produciéndose unas formas mixtas de habla plagadas de distinto tipo de elementos.

En relación con los mecanismos de regulación utilizados en los grupos, se observa cierta similitud con los resultados relativos a la naturaleza y grado de presencia de los signos en los discursos de los distintos grupos. La tabla siguiente muestra de forma ilustrativa el grado de uso de los mecanismos de regulación por parte del grupo en las distintas clases, en las que se realizó el debate.

	MECANISMOS DE REGULACIÓN DEL GRUPO							
	A1		A2		B		C	
	Fre	%	Fre	%	Fre	%	Fre	%
Delimitadores	55	22	37	11.38	31	5.16	43	9.86
Reforzadores	8	3.2	14	4.30	29	4.83	29	6.65

Tabla 27. Tipos de mecanismos de regulación y su nivel de uso en los cuatro grupos.

A partir de los resultados recogidos en la tabla, se observa una gran variación en los porcentajes de uso de mecanismos de regulación entre unos grupos y otros. De este modo, los grupos A1 y A2 emplean mecanismos en un sentido controlador o delimitador del discurso grupal (22% y 11.4% respectivamente), teniendo poca presencia los mecanismos con una orientación reforzadora o estimulativa de la acción discursiva del grupo (3.2% y 4.3% respectivamente). Sin embargo, se advierte un cambio en los grupos B y C, en los que el uso de delimitadores baja ostensiblemente (5.2% y 9.9%); por otra parte, se vislumbra cierta tendencia a un mayor uso de reforzadores en el grupo C respecto a los demás grupos.

A un nivel intergrupar, los resultados señalan un descenso en el uso de delimitadores según el nivel académico del grupo; esto parece estar relacionado con una mayor experiencia escolar (institucionalizada) –conocimiento del contexto escolar- así como un mayor conocimiento del grupo y su funcionamiento

en actividades escolares de diversa índole. No obstante, un conocimiento más exhaustivo del papel que juegan estos mecanismos en la construcción de un discurso escolar compartido sobre televisión puede surgir a partir de la representación de patrones de acción discursiva hallados como característicos de la actividad de debate escolar en los distintos grupos.

### **8.2.2. Diferencias del discurso entre los grupos**

La descripción de los discursos de los distintos grupos en función de la frecuencia de aparición de un conjunto de categorías en los mismos ha revelado algunas diferencias y matices entre los grupos, que son especialmente llamativas en la frecuencia de uso de modalidades de acento, destinatario, referente y grado de representación de los signos empleados en el discurso. Con el objeto de conocer si las diferencias observadas en términos descriptivos son significativas desde un punto de vista estadístico, hemos aplicado la prueba chi-cuadrado para tablas de contingencia. De este modo, los supuestos de la distribución chi-cuadrado que permiten tomar la decisión sobre la hipótesis de independencia de las muestras ( $H_0$ ), nos ha llevado a realizar un agrupamiento de modalidades que, siguiendo criterios teóricos, no distorsionan la naturaleza de los datos recogidos. Así, en cuanto al acento, las categorías referidas, por un lado, a un tipo de discurso obstinado, terco, insistente y, por otro, a un marcado carácter agresivo, ofuscado, airado han sido agrupadas bajo una misma modalidad identificada como OBSAG, que define todos aquellos enunciados que han sido expresados con un tono discursivo firme, rotundo y vindicativo en las opiniones vertidas en el marco del discurso escolar. Del mismo modo, las entonaciones definidas como burla y como provocación han sido unificadas bajo una misma modalidad (BURPR), al entenderse la primera como una forma de provocación dialéctica. El resto de las modalidades de la categoría acento no han sido modificadas.

Por otra parte, la dispersión que presentan los datos referidos tanto a la categoría “referente” como “destinatario” aconsejan una significativa

reordenación de las modalidades de cada una de ellas. En este sentido, las modalidades de la categoría “referente” relativas a la propia experiencia personal (refyo) y a las ideas/opiniones de familiares (reffa) han sido agrupadas en función de la naturaleza experiencial que denotan. Otro conjunto de referentes utilizados en la situación concreta del debate revelan una naturaleza social (vinculación directa a contextos sociales): vecindario, colectivo social de las mujeres, colectivo social de los hombres, personajes públicos y medios de comunicación. Por último, otros referentes como la escuela, algún alumno/a de la clase y la profesora/coordinador/a del debate han sido agrupadas bajo una misma modalidad, ya que representan una vertiente escolar.

Las diez modalidades que inicialmente definían la categoría “destinatario” también han sido reagrupadas en tres modalidades según su naturaleza; una modalidad que identifica o define a los miembros de la comunidad educativa incluye las modalidades iniciales de coordinador, profesor, alumnos de la clase, teniendo los destinatarios en este caso una identidad concreta e inmediata por su participación directa en la actividad. Otra modalidad que identificamos como institución educativa define enunciados cuyos destinatarios han sido el grupo-clase o la escuela, teniendo una entidad más abstracta y genérica. Por último, la modalidad referida a colectivos del contexto social próximo identifica aquellos destinatarios que no tienen una identidad concreta e inmediata y que hacen referencia a tipos de colectivos que representan grupos de personas con representación en la vida social y que están asociados a contextos sociales: vecindario, hombres, mujeres, andaluces, padres. Las agrupaciones realizadas se muestran de forma sintética en la tabla 28.

Asimismo, la categoría “grado de representación de los signos” (con cuatro modalidades no excluyentes) se aplicó de forma cuantitativa; partiendo de los datos computados, esta categoría se transformó en una variable nominal denominada “estructura” con tres modalidades: contextualizada, descontextualizada y sin estructura. Las decisiones tomadas y procedimientos

seguidos para la transformación de la categoría “grado de representación de los signos” pueden consultarse en el anexo 5.

ACENTO	Obstinado+Agresivo = <b>Obsag</b>
	Burla+Provocación = <b>Burpr</b>
	<b>Broma (Broma)</b>
	<b>Directo (Direc)</b>
	<b>Retórico (Retor)</b>
	<b>Inseguro (Inseg)</b>
REFERENTE	Refyo+Reffa = <b>Experiencial (Ryofa)</b>
	Refve+Refmu+Refho+Refpe+Refmc = <b>Social (Rsoc)</b>
	Refge+Refal+Refpc = <b>Escolar (Resc)</b>
	<b>Sin referentes (Sinre)</b>
DESTINATARIO	Desco+Despr+Desal = <b>Personal (Dpers)</b> (Miembros de la comunidad educativa)
	Desgr+Deses = <b>Escolar (Dscol)</b> (Institución educativa)
	Desve+Desho+Desmu+Desan+Despa = <b>Social (Dsoci)</b> Colectivos del contexto social próximo (identidad social compartida como: vecinos, andaluces, padres, etc.)

Tabla 28. Agrupamiento de modalidades de las categorías acento, referente y destinatario.

Una vez realizadas estas operaciones, se elaboraron tablas de contingencia y se calcularon las distancias de chi-cuadrado para cada casilla; esto nos ha aportado información no sólo para rechazar la hipótesis nula (no existen diferencias entre los grupos) a partir del valor de chi-cuadrado (sumatorio total de las distancias de cada casilla) y de los grados de libertad, sino que, además, nos permite identificar las fuentes de variación más determinantes. Los valores hallados se exponen en las tablas siguientes (ver tablas 29, 30, 31 y 32):

Tabla de contingencia entre grupos y modalidades de estructura														
Grupo	A1			A2			B			C			Total	
Estruct.	Fo	Fn	D	Fo	Fn	D	Fo	Fn	D	Fo	Fn	D	Fo	D
CONTE	61	29.13	34.87	45	37.2	1.64	58	68.9	1.72	22	50.77	16.30	186	54.53
DESC	1	5.17	3.36	0	6.6	6.6	12	12.22	0.00	20	9	13.44	33	23.4
SINE	187	214.7	3.57	273	274.2	0.00	519	507.9	0.24	392	374.2	0.24	1371	4.05
Total	249		41.8	318		8.24	589		1.96	434		29.98	1590	81.98

Tabla 29. Tabla de contingencia entre grupos y estructuras

El valor de Chi-Cuadrado obtenido para esta tabla ( $CHI=81.98$ ; G.L.= 6), aconseja rechazar la hipótesis nula ( $H_0 =$  no existen diferencias entre los grupos) a un nivel de significación  $p \leq 0.001$ . No obstante, sobre esa información básica parece razonable añadir alguna información sobre la naturaleza de dichas diferencias estadísticamente significativas. El estudio de la tabla 29 conduce a valorar los grupos más distantes en el marco escolar (Alfabetización inicial –A1- y Graduados –C-) como los responsables de maximizar las distancias, entre las frecuencias esperadas para el caso de que existiera una proporcionalidad uniforme y lo que se ha hallado en la realidad educativa del centro de Educación de Personas Adultas. Así, puede decirse que son grupos antagónicos, en los cuales, se establece una dinámica contraria en el uso de elementos de naturaleza estructural distinta. En concreto, el grupo A1 utiliza una enorme proporción de elementos contextualizados, inversamente el grupo C los usa muy esporádicamente. Al tiempo, es constatable el uso prácticamente casual de elementos descontextualizados en el grupo A1 y una mayor proporción de uso de este tipo de elementos estructurales en el caso del grupo C.

Grupo	Tabla de contingencia entre grupos y modalidades de acento												Total	
	A1			A2			B			C			Fo	D
Acento	Fo	Fn	D	Fo	Fn	D	Fo	Fn	D	Fo	Fn	D	Fo	D
OBSAG	22	7.54	27.73	7	9.5	0.66	9	17.82	4.37	10	13.14	0.75	48	33.51
BURPR	22	11.78	8.87	15	14.84	0.00	11	27.84	10.19	27	20.54	2.03	75	21.09
DIREC	173	165.5	0.34	229	208.6	2.01	418	391.3	1.82	234	288.7	10.35	1054	14.52
RETOR	8	44.91	30.34	46	56.59	1.98	119	106.2	1.55	113	78.33	15.35	286	49.22
INSEG	6	9.74	1.44	7	12.27	2.26	23	23.02	0.00	26	16.98	4.79	62	8.49
BROMA	19	10.52	6.84	11	13.26	0.39	11	24.87	7.74	26	18.35	3.19	67	18.16
Total	250		75.56	315		7.3	591		25.67	436		36.46	1592	144.99

Tabla 30. Tabla de contingencia entre grupos y acentos

El valor de Chi-Cuadrado obtenido para esta tabla ( $CHI=144.99$ ; G.L.= 15), aconseja rechazar la hipótesis nula a un nivel de significación  $p \leq 0.001$ . Además, los valores resaltados nos indican las distancias más significativas de la tabla, así, las diferencias estadísticamente significativas se basan en la diferenciación del grupo A1, además, parece que tiene interés resaltar especialmente el uso de la categoría de acento “retórico” (RETOR). En este último sentido, puede verse su escaso uso en los primeros grupos, así como el

progresivo aumento en los grupos hasta llegar a un uso proporcionalmente muy elevado en el grupo C.

		Tabla de contingencia entre grupos y Modalidades de referentes													
Grupo		A1			A2			B			C			Total	
Referent		Fo	Fn	D	Fo	Fn	D	Fo	Fn	D	Fo	Fn	D	Fo	D
Experien		44	26.98	12.01	32	34.86	0.23	66	64.33	0.04	32	47.82	5.23	174	17.51
Social		3	6.82	2.14	21	8.82	16.82	8	16.27	4.20	12	12.09	0	44	23.16
Escolar		16	16.44	0.01	19	21.24	0.24	33	39.19	0.98	38	29.13	2.70	106	3.93
Sinre		187	199.8	0.81	251	258.1	0.19	489	476.2	0.34	361	354	0.14	1288	1.48
Total		250		14.97	323		17.48	596		5.56	443		8.07	1612	46.08

Tabla 31. Tabla de contingencia entre grupos y referentes

El valor de Chi-Cuadrado obtenido para esta tabla (CHI=46.08; G.L.= 9), aconseja rechazar la hipótesis nula a un nivel de significación  $p \leq 0.001$ . Los valores marcados en rojo en la tabla nos ofrecen una perspectiva rápida del sentido fundamental de la misma; así, el uso más asiduo de los referentes experienciales de carácter personal por parte del grupo A1 contrasta con el escaso uso de este que se realiza en el grupo C.

		Tabla de contingencia entre grupos y Modalidades de destinatarios													
Grupo		A1			A2			B			C			Total	
Destinat		Fo	Fn	D	Fo	Fn	D	Fo	Fn	D	Fo	Fn	D	Fo	D
Personal		80	124.8	16.09	139	156.5	1.96	304	293.2	0.40	270	218.4	12.18	793	30.63
Escolar		64	76.34	1.99	75	95.73	4.49	189	179.3	0.52	157	133.6	4.10	485	11.1
Social		108	50.84	64.27	102	63.75	22.95	99	119.4	3.50	14	88.97	63.17	323	153.89
Total		252		82.35	316		29.4	592		4.42	441		79.45	1601	195.62

Tabla 32. Tabla de contingencia entre grupos y destinatarios

El valor de Chi-Cuadrado obtenido para esta tabla (CHI=195.62; G.L.= 6), aconseja rechazar la hipótesis nula a un nivel de significación  $p \leq 0.001$ . Los valores marcados en rojo en la tabla destacan las mayores fuentes de diferenciación entre los grupos en función del tipo de destinatario que usan; concretamente, una progresión tal como la hemos señalado en las tablas anteriores se observa en el uso del destinatario social. A este respecto, una polarización del uso se identifica también en el uso del destinatario personal.



	<b>Estructura</b>	<b>Acento</b>	<b>Referente</b>	<b>Destinatario</b>
Valor chi-cuadrado	82.59	144.99	46.08	195.62
Grados de libertad	6	15	9	6
Significación- $\chi^2$	$p \leq 0.001$	$p \leq 0.001$	$p \leq 0.001$	$p \leq 0.001$

*Tabla 33. Valores de chi-cuadrado y significación para las categorías estructura, acento, referente y destinatario.*

Como muestra la tabla resumen anterior, los valores obtenidos sobre el conjunto de las categorías aconsejan rechazar la hipótesis nula a un nivel de significación  $p \leq 0.001$ , lo que nos permite decir que existen diferencias significativas entre los enunciados de los diferentes grupos. Los resultados obtenidos de esta prueba apuntan a la idoneidad de estas variables para ser utilizadas como criterio para hallar modalidades de enunciados ya que, tanto desde un punto de vista teórico como empírico, han resultado significativas para la caracterización de los discursos de los grupos. Las tablas de contingencia y los cálculos realizados para obtener estos resultados pueden consultarse en el anexo 4.

	<b>Estructura</b>	<b>Acento</b>	<b>Referente</b>	<b>Destinatario</b>
Valor chi-cuadrado	82.59	144.99	46.08	195.62
Grados de libertad	6	15	9	6
Significación- $\chi^2$	$p \leq 0.001$	$p \leq 0.001$	$p \leq 0.001$	$p \leq 0.001$

Tabla 33. Valores de chi-cuadrado y significación para las categorías estructura, acento, referente y destinatario.

Como muestra la tabla resumen anterior, los valores obtenidos sobre el conjunto de las categorías aconsejan rechazar la hipótesis nula a un nivel de significación  $p \leq 0.001$ , lo que nos permite decir que existen diferencias significativas entre los enunciados de los diferentes grupos. Los resultados obtenidos de esta prueba apuntan a la idoneidad de estas variables para ser utilizadas como criterio para hallar modalidades de enunciados ya que, tanto desde un punto de vista teórico como empírico, han resultado significativas para la caracterización de los discursos de los grupos. Las tablas de contingencia y los cálculos realizados para obtener estos resultados pueden consultarse en el anexo 4.

### 8.3. ESTRUCTURA DEL DISCURSO ESCOLAR

Este segundo nivel de análisis tiene un carácter estructural; se pretende explorar y descubrir mediante el empleo de técnicas multivariantes (análisis de correspondencias múltiples y de conglomerados) *modalidades de discurso, patrones de organización de los datos, modelos de asociación entre las variables que estructuran el análisis del discurso* así como el grado en que los diferentes tipos de discurso caracterizan a los grupos-clase de adultos en función de su nivel de alfabetización. Por ello, la aplicación del análisis de correspondencias múltiples y tipológico con apoyo del programa SPAD-N (versión 3.21) se completa con el estudio, basado en chi-cuadrado de las diferencias (modalidades de códigos) en la constitución de los diferentes clusters, así como la diferencia estadísticamente significativa de empleo de las diferentes tipologías de enunciados entre los grupos de adultos (A1, A2, B y C). Este nivel tiene una doble función: por un lado, reducir la información de manera que pueda ser útil para

ilustrar la evolución de los patrones de discurso en grupo en la tercera fase de análisis; por otro, contrastar el modelo teórico de análisis del discurso aplicado para el estudio de los grupos de discusión, que ha sido elaborado a partir de los planteamientos bajtinianos.

### **8.3.1. Análisis tipológico de enunciados**

Como consecuencia de la fase de análisis anterior básicamente descriptiva, algunas categorías se muestran más explicativas y caracterizadoras de los discursos en grupo; de este modo, los resultados obtenidos en cuanto a la frecuencia de aparición en los debates de las distintas categorías específicamente referidas a estilo y estructura de los enunciados sugieren su utilización como criterio para la identificación de tipos de enunciados.

Los datos se introdujeron en una matriz, en la que las filas eran los enunciados y las columnas las categorías (ver anexo 5); esta matriz debía dar cabida a la diversidad de enunciados existentes, ya que la variabilidad de éstos podía ser grande, desde enunciados cortos con una única temática, estilo y estructura hasta enunciados largos en los que se trataran varias temáticas, se emplearan diversos estilos y estructuras discursivas. Por ello, para elaborar la matriz, hubo que identificar previamente el número máximo de veces que se había utilizado cada categoría (temática, objeto, acento, referente, etc.) en los enunciados, ya que, como acabamos de señalar, las modalidades de cada categoría no eran mutuamente excluyentes y podían aparecer varias veces en el interior de un mismo enunciado. Esto a efectos de elaborar la matriz podía originar la descomposición de cada categoría en varias de ellas. Tras el recuento de frecuencias, se identificó el número máximo de veces que se había empleado cada categoría en un mismo enunciado; en nuestro caso, el desglose de cada categoría en varias de ellas obedece a este criterio.

Una vez realizadas estas operaciones, los datos disponibles para cada enunciado en la matriz fueron: 6 variables referidas a temáticas (con 21 modalidades cada una), 8 variables referidas a la forma de intervención (con 16 modalidades cada una), 3 variables referidas al acento o entonación (con 8 modalidades cada una); 3 variables referidas al referente y 3 identificativas del destinatario (con 10 modalidades cada una); por último, cuatro variables cuantitativas identificaban el número y grado de representación de los signos (lenguaje) usados en el enunciado, que fueron transformadas en una sola variable “estructura” con tres modalidades.

### **8.3.2. Selección y configuración del modelo mediante análisis de correspondencias múltiples.**

El análisis descriptivo de la frecuencia de aparición de las distintas variables en los enunciados nos informa de la escasa presencia y significación de algunas variables como, por ejemplo, son los segundos y terceros referentes usados en los enunciados, casi inexistentes en el conjunto de los discursos producidos por los grupos.

A modo ilustrativo exponemos el resultado de la tabla cruzada (tabla 34) del segundo acento por grupos a modo de justificación y aval de estos comentarios, si bien los resultados completos de este tipo de análisis realizado con todas las variables se pueden consultar en el anexo 6. Como conclusión de esta exploración se propone el uso para el desarrollo de los análisis tipológicos de las primeras (principales<sup>8</sup>) variables caracterizadoras de los enunciados, cuya presencia más regular y apropiada en el conjunto de los discursos determina la viabilidad del proceso analítico que nos proponemos.

---

<sup>8</sup> En el proceso de codificación de cada enunciado se procedió a identificar los rasgos principales (primer tema, primer estilo, etc), pero también se codificaron rasgos secundarios mediante la aplicación no excluyente de los distintos sistemas de categorías. Posteriormente hemos comprobado la escasa utilidad de estos aspectos secundarios para la caracterización de los distintos tipos de discursos.

## Capítulo VIII

TABLEAU 19 EN LIGNE : 2ACENTO en classes POIDS TOTAL : 1590.  
EN COLONNE : GRUPO

% COLONNE	POIDS		A1		A2		B		C		ENSEMBLE	
	% LIGNE											
OBSAG	0.40	1	0.00	0	0.17	1	0.00	0	0.13	2	50.00	100.00
BURPR	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.69	3	0.19	3	0.00	100.00
BROMA	0.80	2	0.94	3	0.00	0	0.46	2	0.44	7	28.57	100.00
DIREC	0.40	1	0.00	0	0.00	0	0.23	1	0.13	2	50.00	100.00
RETOR	0.00	0	0.00	0	0.17	1	0.00	0	0.06	1	0.00	100.00
INSEG	0.00	0	0.00	0	0.34	2	0.23	1	0.19	3	0.00	100.00
MISSING	98.39	245	99.06	315	99.32	585	98.39	427	98.87	1572	15.59	100.00
ENSEMBLE	100.00	249	100.00	318	100.00	589	100.00	434	100.00	1590	15.66	100.00

Tabla 34. Tabla cruzada de los segundos acentos por grupos.

Como se ha expresado anteriormente, se ha seleccionado la técnica de análisis de correspondencias múltiples como la apropiada para reducir y explicar la diversidad de enunciados en términos de un conjunto “limitado” de modalidades o tipos a partir de la asociación entre variables. Para ello, se han utilizado como variables activas –criterio para la factorización- tres grupos alternativos de variables, que se han denominado modelos de análisis. De acuerdo con la teoría de partida, se ha seleccionado el *acento*, *destinatario*, *referente* y *estructura* utilizados en los enunciados; específicamente, se ha elegido el *primer* (principal) acento, destinatario y referente empleado en cada enunciado. La escasa frecuencia de aparición de las demás variables en el conjunto de los enunciados no aconseja su uso cara a una reducción del fenómeno, mostrándose más apropiadas las que aglutinan una mayor cantidad de información. Por otra parte, los resultados de la aplicación de la prueba chi-cuadrado a los primeros<sup>9</sup> acento,

<sup>9</sup> Los primeros acento, referentes, destinatario, etc., hacen referencia a los rasgos principales del enunciado, aunque éste puede tener otros secundarios. El uso exclusivo de los rasgos principales no altera sustancialmente la información manejada sobre los discursos, como se deduce de la interpretación del anexo 6.

referente y destinatario indican la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre grupos (ver anexo 6), no alterando los resultados que se obtuvieron tras la aplicación de la prueba chi-cuadrado a las variables primarias – antes de su descomposición- expuesta en la fase descriptiva del análisis (ver tabla 33 en el apartado anterior). Veamos a continuación los tres modelos y la discusión de los criterios para la selección del más adecuado a la estructura de los datos y la teoría del estudio.

### 8.3.2.1. Exploración del modelo A: acento, referente y estructura

En primer lugar, se usaron como criterio para la identificación de factores las variables 1ACENTO, 1REFERENTE y ESTRUCTURA, tras las agrupaciones y transformaciones detalladas en la fase de análisis descriptivo y realizadas para la aplicación de la prueba chi-cuadrado. Los resultados del análisis de correspondencias múltiples obtenidos con la utilización de estas variables se exponen de forma resumida en las siguientes tablas, no obstante se pueden consultar las salidas completas de SPAD-N en el anexo 7. La tabla siguiente muestra la relación de factores hallados en este modelo.

NUMERO	VALEUR PROPRE	POURCENT.	POURCENT. CUMULE
1	0.4391	13.17	13.17
2	0.4157	12.47	25.64
3	0.3508	10.52	36.16
4	0.3389	10.17	46.33
5	0.3347	10.04	56.37
6	0.3333	10.00	66.37
7	0.3123	9.37	75.74
8	0.3099	9.30	85.04
9	0.2613	7.84	92.87
10	0.2375	7.13	100.00

Tabla 35. Relación de factores y porcentaje de inercia en el modelo A.

Los resultados obtenidos en cuanto al número de factores constituidos y el porcentaje de inercia explicado en su conjunto implica una solución óptima, aunque ningún factor explique un porcentaje alto de inercia; los porcentajes obtenidos por cada factor son muy similares, siendo mayor en los dos primeros con 13.17% y 12.47% respectivamente. La explicación de un 90% de la variabilidad total requiere ocho factores. Como señalan diversos autores (Lebart, Morineau y Fenelon, 1985; Bénzecri, 1973), la tasa de inercia particular de cada factor en relación al total de la varianza explicada por todos los factores en un análisis de correspondencias múltiples (ACM) suele ser baja, lo que puede proporcionarnos una idea un tanto pesimista si se conciben dichos factores desde la perspectiva de los análisis factoriales clásicos, donde los primeros factores deben explicar un montante muy elevado de la varianza total. El ACM no procede en dicha línea, por lo que esta opción pudiera ser válida para la reducción de la variabilidad de enunciados a un espacio dimensional menor. Además, estos resultados no se alejan demasiado de los obtenidos con esta técnica en otras investigaciones (Sánchez Carrión, 1986; Cornejo, 1988). No obstante, los siguientes indicadores (sobre la calidad de la explicación del modelo) permitirán precisar y perfilar una decisión más fundamentada sobre la utilidad de este modelo y su correspondencia con los supuestos teóricos de la investigación.

Concretamente, el estudio sobre la calidad de representación de cada punto en cada factor complementa la interpretación acerca de la adecuación de este modelo, encontrándose que algunas modalidades significativas para la teoría que sustenta la investigación quedan desdibujadas en éste. La explicación de las asociaciones entre modalidades se reparte entre varios factores; así, modalidades como DIREC (acento espontáneo o directo) o RETOR (acento retórico o argumentativo) requieren más de dos factores para ser definidas con una calidad suficiente. La tabla siguiente muestra las contribuciones relativas (COSINUS CARRES) de las modalidades de cada variable sobre los ejes factoriales. La lectura de las contribuciones de cada factor a la explicación o definición de cada punto, que ilustra la tabla 36, nos informa sobre esta situación, aconsejando la probatura de otros modelos más explicativos.

MODALITES			COSINUS CARRES					COSINUS CARRES				
IDEN - LIBELLE	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
35 . Estructura												
sine - sin	28.74	0.16	0.21	0.28	0.11	0.02	0.00	0.00	0.03	0.04	0.11	0.19
cont - conte	3.90	7.55	0.40	0.19	0.03	0.00	0.00	0.00	0.02	0.01	0.08	0.27
desc - desc	0.69	47.18	0.09	0.10	0.17	0.05	0.02	0.00	0.02	0.01	0.08	0.27
36 . 1ACENTO en classes												
OBAG - OBSAG	1.01	32.12	0.01	0.01	0.03	0.06	0.13	0.73	0.00	0.01	0.02	0.00
BUPR - BURPR	1.55	20.49	0.02	0.00	0.00	0.19	0.57	0.13	0.07	0.01	0.00	0.01
EROM - BROMA	1.32	24.24	0.03	0.01	0.05	0.32	0.27	0.04	0.26	0.00	0.00	0.00
DIRE - DIREC	22.10	0.51	0.10	0.13	0.00	0.26	0.01	0.26	0.02	0.05	0.13	0.03
RETO - RETOR	6.06	4.50	0.30	0.27	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.02	0.27	0.13
INSE - INSEG	1.30	24.65	0.01	0.08	0.23	0.22	0.03	0.03	0.18	0.21	0.00	0.01
37 . 1REFERENTE en classes												
YOFA - RYOFA	3.48	8.58	0.37	0.19	0.01	0.01	0.01	0.00	0.04	0.00	0.18	0.19
SOCI - RSOC	0.86	37.78	0.11	0.25	0.08	0.07	0.00	0.00	0.14	0.15	0.14	0.06
ESCO - RESC	1.99	15.74	0.04	0.08	0.47	0.04	0.00	0.00	0.23	0.00	0.11	0.02
SINR - SINRE	27.00	0.23	0.05	0.51	0.05	0.01	0.00	0.00	0.08	0.04	0.00	0.26

Tabla 36. Contribuciones relativas de los factores a cada modalidad (modelo A).

### 8.3.2.2. Exploración del modelo B: acento, referente, estructura y destinatario

Posteriormente, se probó un modelo alternativo más complejo, introduciendo además de las variables ya citadas -1ACENTO, 1REFERENTE, ESTRUCTURA- la variable 1DESTINATARIO como variables activas para el análisis –modelo B- dio como resultado una ampliación del número de factores hallados para explicar los discursos, representando cada uno un menor porcentaje de la variabilidad total y no alcanzando con éste una definición más precisa de los puntos representados en cada uno. Las tablas 37 y 38 expresan una selección de estadísticos que avalan dicha interpretación, las salidas completas del programa SPAD-N se pueden consultar en el anexo 8.

No obstante, en relación con estos modelos, se observa una distribución de los datos de la variable 1referente en sus distintas modalidades un tanto peculiar; de los 1590 enunciados que se han producido en el conjunto de los grupos, 1288 son resueltos sin la utilización de referentes, lo que hace a este elemento o dimensión menos explicativo de diferencias en función a su presencia y tipo empleado que la variable 1destinatario explícita y presente en los enunciados de



los participantes en el debate y con una distribución de los datos más uniforme y equilibrada entre sus diferentes modalidades.

NUMERO	VALEUR PROPRE	POURCENT.	POURCENT. CUMULE
1	0.4068	13.56	13.56
2	0.3379	11.26	24.82
3	0.2663	8.88	33.70
4	0.2628	8.76	42.46
5	0.2550	8.50	50.96
6	0.2526	8.42	59.38
7	0.2466	8.22	67.60
8	0.2335	7.78	75.38
9	0.2160	7.20	82.58
10	0.1958	6.53	89.11
11	0.1788	5.96	95.07
12	0.1479	4.93	100.00

Tabla 37. Relación de factores y porcentaje de inercia en el modelo B.

MODALITES			COSINUS CARRES											
IDEN - LIBELLE	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
35 . Estructura														
sine - sin	21.56	0.16	0.33	0.01	0.00	0.20	0.03	0.00	0.03	0.00	0.00	0.13	0.26	0.00
cont - conte	2.92	7.55	0.38	0.01	0.02	0.10	0.00	0.00	0.00	0.03	0.05	0.10	0.30	0.00
desc - desc	0.52	47.18	0.00	0.20	0.02	0.13	0.07	0.01	0.12	0.15	0.26	0.03	0.00	0.00
36 . 1ACENTIO en classes														
OBAG - OBSAG	0.79	30.80	0.00	0.02	0.05	0.14	0.17	0.03	0.53	0.01	0.02	0.02	0.00	0.00
EUPR - BURPR	1.15	20.78	0.10	0.00	0.11	0.16	0.31	0.16	0.00	0.05	0.02	0.00	0.00	0.08
BRQM - BRQMA	0.99	24.24	0.02	0.01	0.02	0.01	0.03	0.66	0.07	0.13	0.04	0.00	0.00	0.00
DIRE - DIREC	16.57	0.51	0.01	0.17	0.20	0.11	0.06	0.17	0.03	0.01	0.06	0.12	0.06	0.00
RETO - RETOR	4.51	4.54	0.00	0.52	0.02	0.01	0.02	0.01	0.00	0.02	0.00	0.25	0.14	0.01
INSE - INSEG	0.99	24.24	0.05	0.02	0.16	0.05	0.19	0.07	0.04	0.37	0.01	0.00	0.03	0.00
37 . 1REFERENTIE en classes														
YOFA - RYOFA	2.61	8.58	0.44	0.02	0.01	0.05	0.04	0.01	0.00	0.03	0.04	0.16	0.03	0.17
SOCI - RSOC	0.64	37.78	0.01	0.22	0.24	0.02	0.13	0.00	0.13	0.00	0.06	0.13	0.04	0.02
ESCO - RESC	1.49	15.74	0.01	0.14	0.14	0.31	0.01	0.01	0.00	0.16	0.09	0.12	0.00	0.01
SINR - SINRE	20.25	0.23	0.37	0.09	0.01	0.01	0.05	0.02	0.02	0.14	0.06	0.00	0.06	0.18
38 . 1DESTINATARIO en classes														
DPER - DPEFS	12.36	1.02	0.38	0.11	0.04	0.00	0.02	0.02	0.05	0.00	0.07	0.00	0.16	0.15
DSCOL - DSCOL	7.59	2.29	0.00	0.23	0.23	0.03	0.04	0.02	0.10	0.00	0.26	0.00	0.08	0.00
DSOC - DSOCI	5.05	3.95	0.50	0.02	0.09	0.03	0.00	0.00	0.01	0.00	0.06	0.00	0.03	0.26

Tabla 38. Contribuciones relativas de los factores a cada modalidad (Modelo B).

### 8.3.2.3. Exploración del modelo C: acento, destinatario y estructura

Por último, tras la comprobación de las dos opciones anteriores, se probó un modelo alternativo de análisis –modelo C-, en el que las variables activas

fueron: 1ACENTO, 1DESTINATARIO y ESTRUCTURA. La aplicación del último modelo (conjunto de variables activas para el análisis de correspondencias múltiples) proporciona como resultado la configuración de 9 factores para explicar el 100% de la inercia (ver tabla 39), resultando la opción más óptima, respecto a los modelos anteriores por varias causas; la primera es su compatibilidad con la propuesta teórica que subyace en el trabajo. Además, reduce el número de factores, que explican un mayor porcentaje de la inercia total; por otra parte, la calidad de representación de los puntos en su conjunto no se ve afectada negativamente, como se puede observar en los valores que muestra la tabla 41.

NUMERO	VALEUR PROPRE	POURCENT.	POURCENT. CUMULE
1	0.4595	15.32	15.32
2	0.4084	13.61	28.93
3	0.3444	11.48	40.41
4	0.3380	11.27	51.68
5	0.3333	11.11	62.79
6	0.3176	10.59	73.37
7	0.2948	9.83	83.20
8	0.2770	9.23	92.43
9	0.2271	7.57	100.00

Tabla 39. Relación de factores y porcentaje de inercia en el modelo C.

De este modo, el poder explicativo de los tres primeros factores es de un 40.41%, siendo el de cada uno de ellos un 15.32%, 13.61% y 11.48% respectivamente. En el apartado siguiente, se realiza una lectura interpretativa al hilo de la exposición de una selección de los resultados fundamentales obtenidos de la aplicación de este modelo, las salidas completas del análisis ejecutado con SPAD-N pueden consultarse en el anexo 9.

No obstante, los modelos anteriores (grupos de variables activas) utilizados para hallar asociaciones entre modalidades de variables en un sentido exploratorio nos han sido útiles para comprobar la estabilidad de las asociaciones entre variables y modalidades de éstas que son proporcionadas por cada uno de ellos.

### 8.3.3. Interpretación de resultados del modelo seleccionado

A partir de una lectura global de las variables que han intervenido con más peso en la configuración de los ejes (ver tabla 40), podemos decir que la variable 1ACENTO es la que contribuye a la constitución de los ejes en mayor medida, siendo que interviene de forma decisiva en la definición de los ejes 5, 4, 3, 6 y 8 con las contribuciones acumuladas de 100, 90.8, 76.8, 67.9 y 56.7 respectivamente. Junto a estos factores, se configuran otros factores como 1 y 2 en los que se observa una participación bastante importante de las tres variables, siendo las contribuciones acumuladas para el primer factor: estructura (28.5), 1acento (27.3) y 1destinatario (44) y, para el segundo factor: estructura (29.9), 1acento (36) y 1destinatario (34.1).

Por otra parte, el factor 7 (con un porcentaje de inercia de 9.83%) viene definido fundamentalmente por la variable estructura y específicamente por la modalidad descontextualizada (54.8); como en fases posteriores del análisis mostramos, los rasgos que definen a este factor son caracterizadores de tipologías de discursos del ámbito escolar.

Por último, el factor 9 (con un porcentaje de 7.57% de inercia de la variabilidad total explicada) viene definido principalmente por la variable destinatario (52.7%), aunque las otras variables tienen también una influencia relativa en su constitución (estructura -26.2%- y 1acento -21%-). El tipo de asociaciones entre variables halladas para constituir este factor sugiere un parecido con el primer factor, dando lugar a ejes factoriales en cierto modo redundantes; esto se observa en las contribuciones absolutas y relativas para las modalidades destinatario social, destinatario personas y estructura contextualizada en ambos factores. No obstante, el factor 9 proporciona una débil definición de estas modalidades sobre su eje de proyección, quedando mejor representados en el factor 1. No obstante, para la explicación del 100% de la varianza es un factor útil.

En una aproximación más detallada, vamos a analizar cuáles son las variables y modalidades que definen cada factor (ver tabla 40 -contribuciones absolutas-) y la calidad de cada uno para representar los puntos situados sobre ellos (ver tabla 41 -contribuciones relativas-). Asimismo, se presentará la asociación de modalidades de la variable *referente* a cada factor en función de los valores-tests obtenidos (ver tabla 42), que nos permite conocer cómo se proyecta cada modalidad sobre el eje factorial y nos informa si ocupa un lugar significativo en dicho eje. La siguiente tabla presenta los resultados relativos al grado de participación de cada variable y modalidad en la constitución de los factores.

MODALITES			CONTRIBUTIONS					CONTRIBUTIONS					
IDEN - LIBELLE	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	
35 . Estructura													
sine - sin	28.74	0.16	3.4	0.6	0.3	1.1	0.0	3.6	0.7	0.8	3.4	0.0	
cont - conte	3.90	7.55	25.2	0.0	6.0	4.4	0.0	20.4	0.9	8.8	22.6	0.0	
desc - desc	0.69	47.18	0.0	29.3	6.3	3.0	0.0	2.4	54.8	1.9	0.3	0.0	
----- CONTRIBUTION CUMULEE =			28.5	29.9	12.6	8.4	0.0	+	26.5	56.3	11.5	26.2	0.0
36 . 1ACENTO en classes													
OBAG - OBSAG	1.05	30.80	0.5	2.6	17.4	34.5	20.0	17.2	0.0	3.4	1.3	0.0	
BUPR - BURPR	1.53	20.78	19.2	0.2	10.0	0.5	19.7	16.0	0.5	16.9	12.5	0.0	
BRQM - BRQMA	1.32	24.24	2.2	0.6	0.1	29.2	49.6	8.2	0.4	5.5	0.1	0.0	
DIRE - DIREC	22.10	0.51	0.5	3.2	17.8	0.2	1.7	1.3	6.5	0.6	1.9	0.0	
RETO - RETOR	6.02	4.54	0.8	27.9	4.7	1.6	0.9	6.5	8.0	30.2	1.3	0.0	
INSE - INSEG	1.32	24.24	4.0	1.5	26.8	24.9	8.1	18.7	8.1	0.0	4.0	0.0	
----- CONTRIBUTION CUMULEE =			27.3	36.0	76.8	90.8	100.0	+	67.9	23.6	56.7	21.0	0.0
38 . 1DESTINATARIO en classes													
DPER - DPERS	16.48	1.02	14.3	8.2	0.8	0.4	0.0	1.0	3.2	2.0	20.5	0.0	
DSCO - DSCOL	10.13	2.29	0.2	23.6	6.7	0.2	0.0	3.9	13.8	19.6	1.6	0.0	
DSOC - DSOCI	6.73	3.95	29.7	2.2	3.2	0.2	0.0	0.7	3.1	10.2	30.5	0.0	
----- CONTRIBUTION CUMULEE =			44.2	34.1	10.7	0.8	0.0	+	5.7	20.1	31.8	52.7	0.0

Tabla 40. Contribuciones absolutas de las modalidades a cada factor en el modelo C.

En la definición del primer factor, la variable 1destinatario con una contribución acumulada 44.2 se muestra como la más explicativa; sin embargo, las variables estructura (28.5) y acento (27.3) también participan en menor grado a la explicación del mismo. Procediendo al interior de cada variable, observamos que las modalidades más implicadas en la constitución de este eje son: destinatario social (29.7), estructura contextualizada (25.2), acento provocador (19.2) y destinatario personas del ámbito escolar (14.3). Veamos cómo este plano factorial define y representa cada punto (modalidades de cada variable) situado sobre él.

MODALITES			COSINUS CARRES					COSINUS CARRES				
IDEN - LIBELLE	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
35 . Estructura												
sine - sin	28.74	0.16	0.34	0.06	0.02	0.08	0.00	0.25	0.04	0.05	0.17	0.00
cont - conte	3.90	7.55	0.39	0.00	0.07	0.05	0.00	0.22	0.01	0.08	0.17	0.00
desc - desc	0.69	47.18	0.00	0.37	0.07	0.03	0.00	0.02	0.49	0.02	0.00	0.00
36 . 1ACENTO en classes												
OBAG - OBSAG	1.05	30.80	0.01	0.03	0.19	0.36	0.21	0.17	0.00	0.03	0.01	0.00
BUPR - BURPR	1.53	20.78	0.28	0.00	0.11	0.00	0.21	0.16	0.00	0.15	0.09	0.00
BROM - BROMA	1.32	24.24	0.03	0.01	0.00	0.31	0.52	0.08	0.00	0.05	0.00	0.00
DIRE - DIREC	22.10	0.51	0.02	0.12	0.55	0.01	0.05	0.04	0.17	0.01	0.04	0.00
RETO - RETOR	6.02	4.54	0.01	0.42	0.06	0.02	0.01	0.08	0.09	0.31	0.01	0.00
INSE - INSEG	1.32	24.24	0.06	0.02	0.29	0.26	0.08	0.19	0.07	0.00	0.03	0.00
38 . 1DESTINATARIO en classes												
DPER - DPERS	16.48	1.02	0.39	0.20	0.02	0.01	0.00	0.02	0.06	0.03	0.28	0.00
DSCO - DSCOL	10.13	2.29	0.00	0.42	0.10	0.00	0.00	0.05	0.18	0.23	0.02	0.00
DSOC - DSOCI	6.73	3.95	0.51	0.03	0.04	0.00	0.00	0.01	0.03	0.11	0.26	0.00

Tabla 41. Contribuciones relativas de los factores a cada modalidad en el modelo C.

Las contribuciones relativas del factor en la explicación de la dispersión de cada variable indican una calidad de representación baja para el conjunto, siendo las modalidades mejor definidas por este eje: destinatario social (.51), destinatario personas y estructura contextualizada (.39), sin estructura (.34).

Por otra parte, la modalidad de acento provocador no está suficientemente bien representada (.28); no obstante, el resto de los factores no proporcionan una mejor definición de este punto, por lo que debemos acudir a este factor para su interpretación; en este sentido, es importante tener en cuenta que la frecuencia absoluta de aparición esta modalidad en los debates es baja (50) –ver tabla de Burt (anexo 9)-, lo que nos informa sobre su relevancia en términos cuantitativos en el conjunto de enunciados realizados en los debates. Posteriormente se comprobará cómo este elemento es caracterizador de la diferencia entre tipos de enunciado en la fase de análisis tipológico.

En relación con la variable referente, la cual no ha participado en la constitución de los ejes a partir de este modelo de análisis pero que ha sido incorporada como ilustrativa, el programa SPAD-N nos aporta un indicador de la posición que ocupan las diversas modalidades de esta variable sobre un eje

factorial (ver tabla 42). De este modo, situada sobre el factor 1, es necesario mencionar la puntuación obtenida por las modalidades referente experiencial (-12.4) y sin referente (11).

MODALITES			VALEURS-TEST								
IDEN - LIBELLE	EFF.	P.ABS	1	2	3	4	5	6	7	8	9
37 . 1REFERENCE en classes											
YOFA - RYOFA	166	166.00	-12.4	0.9	-2.4	-0.6	1.8	3.8	-0.9	5.4	-4.0
SOCI - RSOC	41	41.00	-1.3	-5.3	1.7	1.0	0.2	-1.7	0.1	5.4	-0.8
ESCO - RESC	95	95.00	-1.3	-4.5	0.0	1.3	1.3	-2.4	2.7	1.0	-1.4
SINR - SINRE	1288	1288.00	11.0	4.1	1.1	-0.7	-2.2	-0.8	-1.0	-7.0	4.3

Tabla 42. Valores-tests para las modalidades de la variable referente en el modelo C.

Las contribuciones acumuladas de cada variable al segundo factor (ver tabla 40) indican que las tres participan de manera muy aproximada en la configuración del mismo, siendo la variable acento la que más contribuye (36%), seguida por la variable destinatario (34.1%) y estructura (29.9%). En su desglose por modalidades, observamos que las más implicadas en la configuración de este factor son: estructura descontextualizada (29.3), acento retórico (27.9) y destinatario escuela (23.6), siendo la calidad de representación del eje para estas modalidades satisfactoria.

Las modalidades que más contribuyen en la constitución del factor 3 (ver tabla 40) son: acento inseguro (26.8%), acento directo (17.8%) y acento obstinado (17.4%); la modalidad de acento directo es la mejor representada por el factor (0.55). Por otra parte, la calidad del eje para definir la modalidad de acento inseguro (.29) es baja; no obstante, debemos tener presente la frecuencia absoluta de esta modalidad (63 de 1590 enunciados) así como la incapacidad de otros planos factoriales para obtener una mejor definición de este punto; en este sentido, los factores 3 y 4 proporcionan unas contribuciones relativas similares en la explicación de esta modalidad.

La constitución del factor 4 se produce principalmente por las contribuciones de las modalidades: acento obstinado (34.5%), broma (29.2%) e

inseguro (24.9%), conformando un eje de proyección adecuado para las modalidades de acento obstinado (.36) y broma (.31). No obstante esta última modalidad es mejor representada por el factor 5 como veremos a continuación.

Según las contribuciones absolutas que muestra la tabla 40, de cada variable y modalidad, se puede decir que la proporción de varianza explicada por el factor 5 se debe fundamentalmente a la contribución de la modalidad de acento bromista (49.6%); por otra parte, aunque las modalidades de la variable acento obstinado (20%) y provocador (19.7%) también contribuyen en la definición del eje, este plano no alcanza una calidad de representación suficiente de estos puntos situados sobre él.

Las modalidades que contribuyen en la constitución del factor 6 son: estructura contextualizada (20.4%), acento inseguro (18.7%), acento obstinado (17.2%) y acento provocador (16%). No obstante, atendiendo a las contribuciones relativas de este eje a la definición de las modalidades situadas sobre él, se puede considerar un eje de calidad media, siendo las mejor representadas “sin estructura” (.25) y estructura contextualizada (.22).

Resulta llamativa la participación de la modalidad estructura descontextualizada (54.8%) a la configuración del factor 7, siendo además un plano factorial adecuado para explicar esta modalidad (.49).

Aunque en la definición del factor 8 participan las modalidades: acento retórico (30.2%), destinatario escolar (19.6%), acento provocador (16.9%) y destinatario social (10.2%), este eje sólo proyecta con una calidad suficiente la modalidad de acento retórico (.31). El resto de modalidades obtienen unos coeficientes de correlación bajos.

Por último, el factor 9 se ha constituido fundamentalmente a partir de la contribución de las modalidades: destinatario social (30.5%), estructura contextualizada (22.6%), destinatario personas del ámbito escolar (20.5%), acento

provocador (12.5%). La calidad del eje para representar los puntos situados sobre él es insuficiente para el conjunto de modalidades incluidas las que más han participado en su definición, siendo las mejor representadas por este eje las modalidades del destinatario: personas del ámbito escolar (.28) y social (.26).

A partir de la lectura pormenorizada de la constitución de cada factor y la capacidad de cada uno para definir e interpretar correctamente los puntos (modalidades) podemos decir que los resultados sugieren una imagen global del discurso muy rica y heterogénea a partir de la asociación entre variables.

Los factores 1, 2 y 3 se revelan como los más explicativos, ya que la tasa de inercia de éstos sobre la variabilidad total explicada es mayor (15.32%, 13.61% y 11.48% respectivamente) y las modalidades de las variables mejor definidas por ellos son las que tienen una frecuencia absoluta más alta en el conjunto de los datos recogidos; además, las variables mejor explicadas por estos factores son significativas desde un punto de vista teórico (acento directo/retórico, estructura contextualizada/descontextualizada); a su vez, estas modalidades se revelan más explicativas para la caracterización del discurso de los grupos.

Por ello, vamos a representar gráficamente las proyecciones de las modalidades sobre los planos formados por el factor 1 y 2 (figura 1), factor 1 y 3 (figura 2) y factor 2 y 3 (figura 3) con el objeto de describir las asociaciones entre modalidades que sugieren. En este sentido, como señala Sánchez Carrión (1984) hay que tener en cuenta en la interpretación dos circunstancias: por un lado, el poder explicativo de los tres factores (40.41%) y, por otro, las deformaciones que conlleva las representaciones planas que consideramos respecto a las representaciones de puntos en el espacio multidimensional de partida.



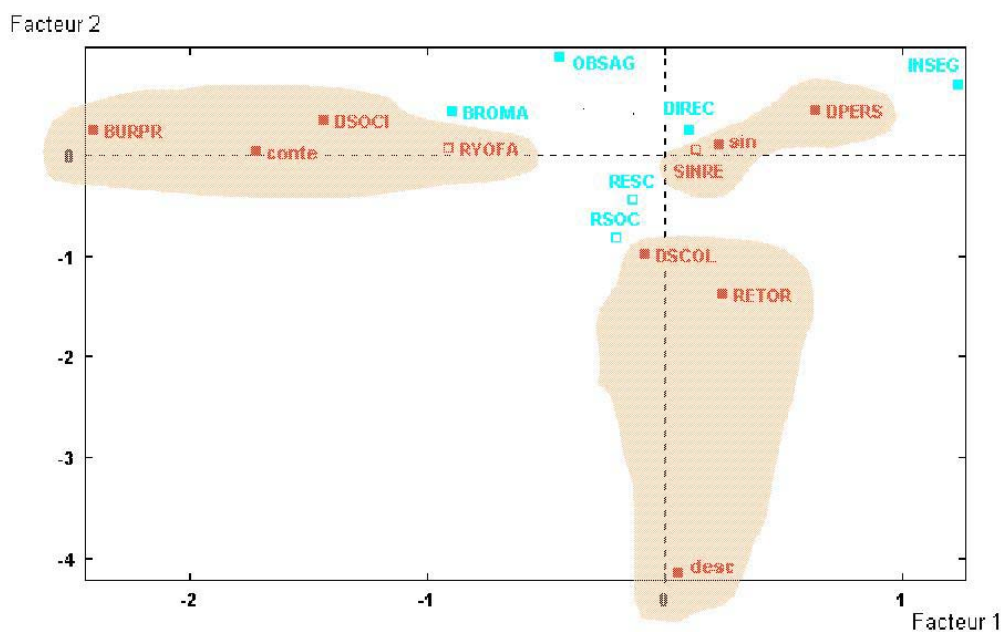


Figura 1. Plano formado por los factores 1 (orientación social) y 2 (estilo discursivo).

A partir de la representación gráfica de los ejes factoriales 1 y 2 (figura 1) se aprecia una oposición entre el destinatario “personas del ámbito escolar” (DPERS) y el destinatario “social” (DSOCI) ilustrada por el factor 1; junto con el destinatario “personas del ámbito escolar” aparece la modalidad sin referentes (SINRE) y sin estructura (sin) y, asociado al destinatario social observamos las modalidades: acento provocador (BURPR), estructura contextualizada (conte) y referente experiencial (RYOFA); por otra parte, el destinatario escolar (DSCOL) aparece junto a la modalidad de acento retórico (RETOR), las cuales son definidas por el factor 2. En este factor, y relacionada con las últimas modalidades, se encuentra la modalidad de estructura descontextualizada (desc), provocando una cierta deformación gráfica que no obstante debe ser mantenida dada la relevancia teórica de esta modalidad y su participación en la determinación posterior de una tipología de enunciados muy significativa en el marco de los objetivos del estudio. La ilustración de las categorías en el espacio conformado por estos factores descubre tres grupos de categorías asociadas entre sí, perfilando tipos de enunciado distintos en función de la orientación o destinatario.

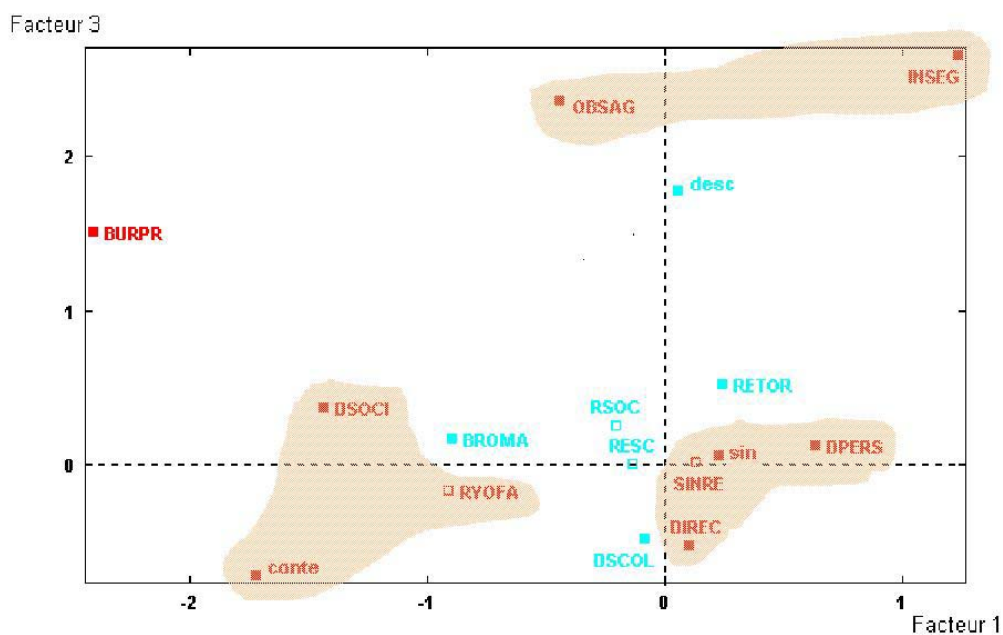


Figura 2. Plano formado por los factores 1 (orientación social) y 3 (orientación académica).

La lectura de la figura 2 (factores 1 y 3) sugiere líneas de interpretación complementarias para la diferenciación de tipos de enunciados a partir de las asociaciones entre grupos de categorías.

De este modo, la asociación entre destinatario social (DSOCI), estructura contextualizada (conte) y referente experiencial (RYOFA) ya observada en la figura 1 (factores 1 y 2) se mantiene; además, la relación observada en la figura 1 entre las categorías sin referente (SINRE), sin estructura (sin) y destinatario personas del ámbito escolar (DPERS) se reitera a partir de la lectura de la figura 2, asociándose el acento directo o espontáneo (DIREC) a este grupo de categorías. Esta figura, además, sugiere otra asociación en función de la proximidad observada entre las categorías acento obstinado (OBSAG) e inseguro (INSEG).

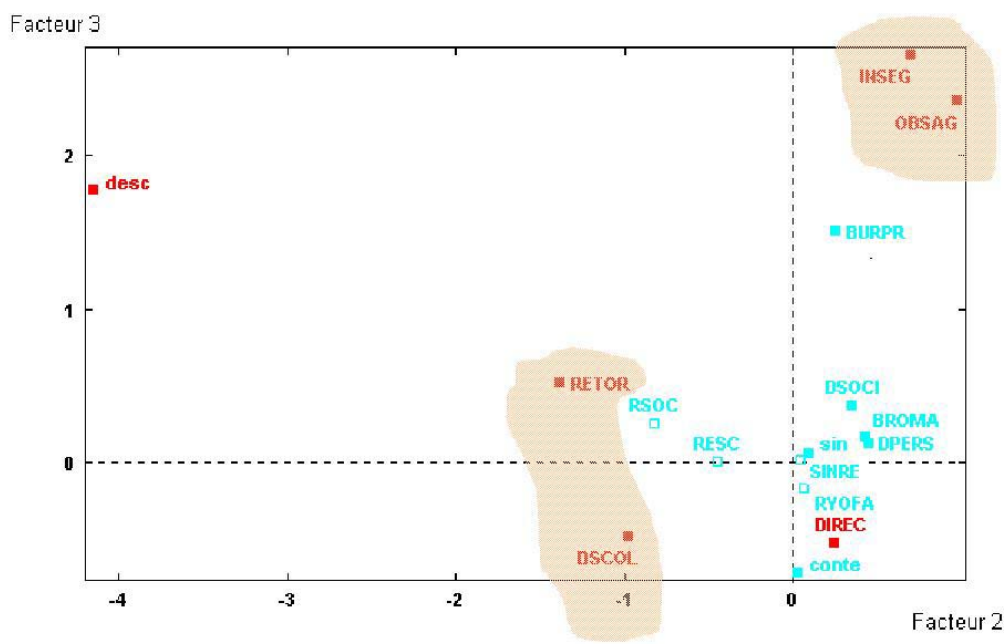


Figura 3. Plano formado por los factores 2 (estilo discursivo) y 3 (orientación académica).

A partir de la representación gráfica del plano formado por los factores 2 y 3 (figura 3) se observa una oposición entre el acento directo y retórico, asociándose el destinatario escolar (DSCOL) a éste último, perfilando la relación entre estas categorías vislumbrada en la figura 1. Por otra parte, este plano reitera la proximidad entre acento inseguro y obstinado, aportando mayor estabilidad a la interpretación de la asociación entre estas categorías.

Por último, aunque para la interpretación de asociaciones entre variables y modalidades nos hemos apoyado fundamentalmente en los tres primeros factores por su capacidad para representar modalidades que caracterizan una gran cantidad de enunciados (frecuencia absoluta) que son expresivos del discurso escolar, no debemos olvidar la imagen de conjunto dibujada por los resultados, la cual sugiere una heterogeneidad de enunciados presentes en el discurso escolar sobre televisión.

En este sentido, considerar sólo los tres primeros factores a efectos de elaborar una clasificación de enunciados excluiría la rica gama de tipos de

enunciados que definen el discurso escolar de los grupos, representando un discurso dominante (mayor frecuencia de aparición de un tipo de enunciados en términos de asociación entre modalidades). La explicación y caracterización exclusivamente de aquellas formas de discurso, que se constituyen a partir de las asociaciones más frecuentes proporcionan una imagen simplificada basada en el criterio de la frecuencia de aparición. Por ello, para la clasificación de los enunciados en tipologías hemos utilizado el conjunto de factores hallados en esta fase.

enunciados que definen el discurso escolar de los grupos, representando un discurso dominante (mayor frecuencia de aparición de un tipo de enunciados en términos de asociación entre modalidades). La explicación y caracterización exclusivamente de aquellas formas de discurso, que se constituyen a partir de las asociaciones más frecuentes proporcionan una imagen simplificada basada en el criterio de la frecuencia de aparición. Por ello, para la clasificación de los enunciados en tipologías hemos utilizado el conjunto de factores hallados en esta fase.

### **8.3.4. Tipos de enunciados**

El proceso de análisis que estamos exponiendo responde a la doble tarea de conocer la naturaleza de la información, al tiempo que la dispone en sentido propedeúutico para el desarrollo de las posteriores fases del análisis. Así podemos decir que se desarrolla un proceso constructivo bajo la idea de “encadenamiento” de resultados y procesos analíticos secuenciados e interdependientes. En este apartado, nos proponemos desarrollar cuatro aproximaciones que forman una secuencia de procedimientos cuyo objeto es la exploración empírica de los tipos enunciados propios del debate escolar, lo que nos permite caracterizar “géneros discursivos” escolares. Estas cuatro etapas son:

*8.3.4.1) Unidades que configuran tipos de enunciado:* Aprovechando la información sobre los enunciados que nos provee la estructura factorial anteriormente estudiada, se desarrolla una clasificación tipológica de los mismos. Esto permite identificar los elementos que se usan en el discurso, al tiempo que nos provee información sobre la naturaleza de cada tipo de enunciado mediante el estudio de los elementos o rasgos que los constituyen y mejor los definen. En este marco es posible incluso diferenciar claramente la naturaleza de cada tipo e incluso aportarles una denominación más útil cara a su comprensión y uso práctico.

8.3.4.2) *Tipologías de enunciados propias de los discursos sobre televisión:* Este apartado responde a la idea de generar información más completa sobre la naturaleza de las tipologías, al tiempo que permite conocer las proximidades o relaciones entre los distintos tipos. El desarrollo de este apartado implica la proyección de las clases o tipologías de enunciados sobre los planos factoriales más significativos del modelo empírico construido en anteriores apartados.

8.3.4.3) *Modalidades de enunciados que caracterizan el discurso de cada grupo.* En este apartado se proveen resultados que permiten conocer el uso que hacen los grupos de cada tipología de enunciados, dando de esta manera unos perfiles de diferenciación de los discursos de los grupos, fundamentalmente a partir de la gama de enunciados que los componen y el grado de uso en cada uno.

8.3.4.4.) *Diferencias discursivas entre grupos.* En el marco de este apartado se estudia la tabla de contingencia entre tipos de enunciados y grupos participantes en la investigación, identificando la significatividad estadística de las diferencias antes halladas. El estudio pormenorizado del papel o contribución que tiene cada modalidad de enunciado en dicho proceso de diferenciación supone de nuevo la posibilidad de aportar más información sobre cada tipología y su papel en el marco de los discursos.

Veamos a continuación la presentación de resultados de este esquema de trabajo que hemos explicado. El objeto de la misma es exponer los hallazgos e informaciones que se han generado para ser, a su vez, utilizados en posteriores fases del proceso analítico.

#### **8.3.4.1. Unidades que los configuran**

La diversidad y cantidad de enunciados producidos en los discursos nos hizo plantearnos si podríamos obtener una reducción de los mismos en función de características en las que participaran conjuntos de ellos. Para ello utilizamos la técnica de análisis de conglomerados a partir de las puntuaciones factoriales que

reciben en el espacio multidimensional conformado por los nueve factores del modelo C anteriormente construido. Concretamente, el programa informático SPAD-N permite concebir dicho análisis de modo secuencialmente encadenado e interdependiente del modelo factorial precedente (mediante la definición de “filieres” o cadenas de análisis). Se ha aplicado específicamente el método de Ward, siguiendo un procedimiento de clasificación ascendente jerárquica. Este método se conoce también como “pérdida de inercia mínima” y requiere el uso de la distancia euclídea al cuadrado como criterio para la formación de clases. Resulta especialmente adecuado para los casos en que se ha hallado un espacio multidimensional utilizando la técnica de análisis de correspondencia múltiples para la explicación del fenómeno estudiado.

Las agrupaciones realizadas mediante análisis de conglomerados pueden corregir las deformaciones tras las proyecciones sobre los planos, siendo más fácil describir clases que en un continuo espacial (planos factoriales). Además, las técnicas de clasificación son complementarias de las factoriales (como el análisis de correspondencias múltiples), ya que proporcionan una interpretabilidad de los datos distinta, permitiendo que se validen mutuamente.

Como se observa en las tablas 43 y 44, los resultados ofrecen dos clasificaciones óptimas (en 8 y 10 clases respectivamente), que explican un porcentaje elevado de la variabilidad total de los enunciados (75.33% y 86.71%). No obstante, la clasificación de 10 clases tiene una pérdida de inercia menor (0.3989) que el agrupamiento de 8 clases (0.7400), contribuyendo a esta pérdida la clase 1, que aglutina a 911 enunciados.

Se ha seleccionado la clasificación en 10 grupos atendiendo al porcentaje de variabilidad explicada (86.71%), con una pérdida de inercia menor; además, aporta una imagen más nítida y matizada del discurso escolar al establecer tres clases diferentes (1, 2 y 3), a partir de los 911 enunciados que daban lugar a una única modalidad (1) en el agrupamiento en ocho clases.

CONSOLIDATION DE LA PARTITION AUTOUR DES 8 CENTRES DE CLASSES:  
PROGRESSION DE L'INERTIE INTER-CLASSES CALCULEE SUR 9 AXES

ITERATION	I.TOTALE	I.INTER	QUOTIENT
0	3.00000	2.25995	0.75332
1	3.00000	2.25995	0.75332
2	3.00000	2.25995	0.75332

Tabla 43. Perdida de Inercia para el agrupamiento de 8 clases.

CONSOLIDATION DE LA PARTITION AUTOUR DES 10 CENTRES DE CLASSES:  
PROGRESSION DE L'INERTIE INTER-CLASSES CALCULEE SUR 9 AXES

ITERATION	I.TOTALE	I.INTER	QUOTIENT
0	3.00000	2.60116	0.86705
1	3.00000	2.60116	0.86705
2	3.00000	2.60116	0.86705

Tabla 44. Perdida de Inercia para el agrupamiento de 10 clases.

La tabla 45 muestra de forma resumida las características de cada clase; hemos modificado los resultados, introduciendo un calificativo que designa cada clase en función de sus rasgos más significativos. Aunque se exponen los resultados necesarios para avalar la lectura e interpretación del análisis que se desarrolla, una información más detallada con el conjunto de la salida de SPAD-N sobre la caracterización de las clasificaciones se puede consultar en el anexo 10.

Con carácter general, SPAD-N nos provee de una serie de estadísticos (porcentajes<sup>10</sup>) de cuyo estudio se detrae la naturaleza de cada tipología. La comparación del *porcentaje de cada modalidad en la clase* (MOD/CLA) con el *porcentaje de esa modalidad en la población* (Global) nos informa que el conjunto de modalidades (categorías) que definen cada clase (conglomerado) es significativamente más relevante en las clases que en la población en general.

Por otra parte, la lectura de la tabla siguiente pone de manifiesto que algunas modalidades (categorías) están presentes en más de un tipo<sup>11</sup> de enunciado, siendo necesario consultar el grado de inclusión de la clase en la modalidad (CLA/MOD) para conocer el *porcentaje de esa modalidad que es*

<sup>10</sup> Resaltados con negrilla en el encabezado de la tabla 45. (CLA/MOD) (MOD/CLA) (GLOBAL).



*asumida por cada clase.* Por tanto, estos datos ayudan a definir la naturaleza de las clases.

V.TEST	PROBA	POURCENTAGES		MODALITES	MODALITES	IDEN	POIDS
		CLA/MOD	MOD/CLA GLOBAL				
				15.85	CLASSE 1 / 10		
					<b>"Funcional"</b>	b01b	252
26.12	0.000	52.20	98.81	30.00	DSCOL	DSCO	477
14.33	0.000	23.76	99.21	66.16	DIREC	DIRE	1052
8.71	0.000	18.38	100.00	86.23	sin	sine	1371
				8.62	CLASSE 2 / 10		
					<b>"Popular-cotidiano"</b>	b02b	137
22.24	0.000	43.63	100.00	19.75	DSOCI	DSOC	314
10.64	0.000	13.02	100.00	66.16	DIREC	DIRE	1052
6.10	0.000	9.99	100.00	86.23	sin	sine	1371
5.22	0.000	21.08	25.55	10.44	RYOFA	YOFA	166
				32.83	CLASSE 3 / 10		
					<b>"Coloquial"</b>	b03b	522
31.73	0.000	66.67	100.00	49.25	DPER	DPER	783
23.37	0.000	49.62	100.00	66.16	DIREC	DIRE	1052
13.57	0.000	38.07	100.00	86.23	sin	sine	1371
10.12	0.000	38.20	94.25	81.01	SINRE	SINR	1288
				9.37	CLASSE 4 / 10		
					<b>"Contextualizado-espontáneo"</b>	b04b	149
28.15	0.000	80.11	100.00	11.70	conte	cont	186
7.46	0.000	28.31	31.54	10.44	RYOFA	YOFA	166
6.20	0.000	19.43	40.94	19.75	DSOCI	DSOC	314
6.03	0.000	12.36	87.25	66.16	DIREC	DIRE	1052
2.54	0.005	12.37	39.60	30.00	DSCOL	DSCO	477
				15.85	CLASSE 5 / 10		
					<b>"Argumentativo-referencial"</b>	b05b	252
33.75	0.000	87.72	99.21	17.92	RETOR	RETO	285
8.71	0.000	18.38	100.00	86.23	sin	sine	1371
4.58	0.000	34.74	13.10	5.97	RESC	ESCO	95
4.52	0.000	46.34	7.54	2.58	RSOC	SOCI	41
3.37	0.000	20.75	39.29	30.00	DSCOL	DSCO	477
				3.84	CLASSE 6 / 10		
					<b>"Dubitativo"</b>	b06b	61
20.84	0.000	96.61	93.44	3.71	INSEG	INSE	59
4.62	0.000	4.74	100.00	81.01	SINRE	SINR	1288
4.39	0.000	6.00	77.05	49.25	DPER	DPER	783
				3.90	CLASSE 7 / 10		
					<b>"Jovial-bronista"</b>	b07b	62
21.43	0.000	98.33	95.16	3.77	BRCMA	BRCM	60
				3.14	CLASSE 8 / 10		
					<b>"Dogmático"</b>	b08b	50
99.99	0.000	100.00	90.00	2.83	CBAG	CBAG	45
				2.08	CLASSE 9 / 10		
					<b>"Argumentativo-conceptual"</b>	b09b	33
99.99	0.000	100.00	100.00	2.08	desc	desc	33
3.90	0.000	5.61	48.48	17.92	RETOR	RETO	285
3.51	0.000	4.19	60.61	30.00	DSCOL	DSCO	477
				4.53	CLASSE 10 / 10		
					<b>"Inciitador-polemista"</b>	b10b	72
23.38	0.000	98.61	98.61	4.53	BURPR	BURP	72
7.30	0.000	13.38	58.33	19.75	DSOCI	DSOC	314

Tabla 45. Caracterización interna de los tipos<sup>11</sup> de enunciado.

<sup>11</sup> En el marco de este trabajo se usan de forma indiferente, a modo de sinónimos, los términos "clases", "tipos", y "tipologías" de enunciados; haciendo con ellos referencia a las mismas entidades: los agrupamientos de enunciados constituidos en el análisis de conglomerados. El uso concreto de uno de estos términos se determina por el interés del estilo discursivo de cada momento, sin que suponga una diferenciación de significado.

Los enunciados de la clase 1, que hemos denominado “funcional”, se caracterizan básicamente por el destinatario escuela (26.12) y el acento expresivo directo o espontáneo (14.33).

El discurso “popular-cotidiano” de la clase 2, se define principalmente por ir destinado a colectivos sociales (22.24) y una entonación espontánea del discurso (10.64). Asimismo, la clase 3 o modalidad de enunciado coloquial, está caracterizada primordialmente por desarrollar un discurso destinado a personas concretas en su calidad de pertenencia al ámbito escolar (31.73); también posee un acento directo o espontáneo (23.37) y no utiliza signos expresivos de la estructura (13.57) ni referentes para apoyar el discurso (10.12).

En relación con las tres primeras clases, se observa una predominancia de la variable destinatario como uno de sus elementos más caracterizadores. Por otra parte, las clases “contextualizada-espontánea” (4) y “argumentativa-conceptual” (9) se caracterizan fundamentalmente por la participación de la variable estructura, estando asociada a la estructura contextualizada, una forma de expresión espontánea y con una orientación hacia ámbitos sociales (extraescolares) y a la estructura descontextualizada, una forma de lenguaje argumentativa orientada al contexto escolar. Las clases argumentativa-referencial (5), dubitativa (6), jovial-bromista (7), dogmática (8) e incitadora-polemista (10) se definen por la fuerte presencia de la variable acento, siendo en algunas clases su rasgo exclusivo como ocurre en las clases 7 y 8.

Como se ha observado en la caracterización de los diferentes tipos de discurso, la modalidad destinatario escolar está presente en las clases funcional (1/10), contextualizada-espontánea (4/10), argumentativa-referencial (5/10) y argumentativa-conceptual (9/10) en distinto grado (52.20%, 12.37%, 20.75% y 4.19% respectivamente). En la misma vertiente, la modalidad de acento directo forma parte de distintas clases; no obstante, resulta definitoria de la clase coloquial (49.62%), funcional (23.76%) y popular-cotidiana (13.02%). La presencia de algunas modalidades en varias clases de discurso puede aparentar un

“efecto de homogeneización entre clases” al interpretar los resultados; por ello, se han utilizado los valores-tests de cada modalidad (categoría) en la clase como criterio para definir y explicar los tipos de discurso en función de sus elementos más definitorios.

Como conclusión de este apartado podemos señalar que la categoría que ha participado de forma más determinante en la constitución de la mayor parte de los tipos de enunciados (1, 2, 3, 5, 6, 7, 8 y 10) es el *acento*. Por otra parte, la categoría *estructura* contribuye a la caracterización de dos tipos de enunciado: contextualizado-espontáneo (4) y argumentativo-conceptual (9) que revelan grados de abstracción diferentes aplicados al análisis del papel de la televisión en el contexto educativo. Finalmente, la categoría *destinatario* interviene de manera decisiva en tres tipos de discurso; en concreto, funcional (1), popular-cotidiano (2) y coloquial (3), que expresan las relaciones que se establecen con diferentes contextos socioculturales.

#### **8.3.4.2. Tipologías de enunciados propias de los discursos sobre televisión**

De forma complementaria, la proyección de las clases sobre los planos formados por los factores 1, 2 y 3 (figuras 4, 5 y 6), revela un modelo de asociaciones entre las categorías y las clases de enunciado. De este modo, en el plano formado por los factores 1 y 2 (figura 4), se identifican clases de enunciados más asociadas a un destinatario social como son las clases contextualizada-espontánea (4/10) e incitador-polemista (10/10). Orientada a las personas del ámbito escolar se encuentra fundamentalmente la clase coloquial (3/10). Por último, se observan clases de enunciados más vinculados a un destinatario escolar como son las clases funcional (1/10), argumentativo-referencial (5/10) y argumentativo-conceptual (9/10).

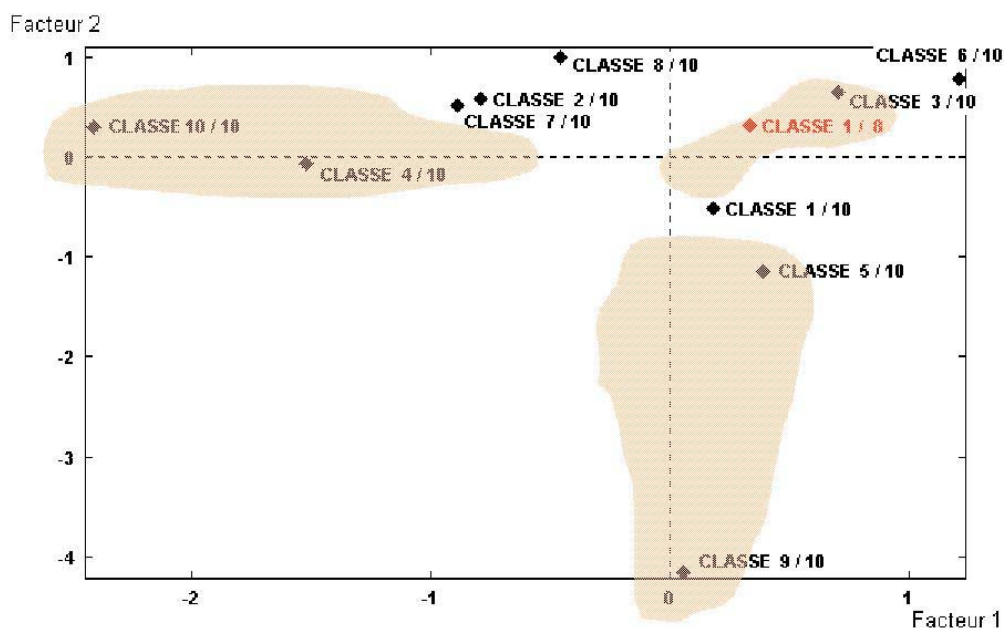


Figura 4. Proyección de los tipos de enunciados (clases) sobre el plano formado por los factores 1 (orientación social) y 2 (estilo discursivo).

La figura 5 muestra el influjo de la variable acento en la configuración de determinadas clases, identificándose asociaciones entre el acento provocador, bromista, obstinado, inseguro y retórico y las clases de enunciado incitador-polemista (clase 10), jovial-bromista (clase 7), dogmático (clase 8), dubitativo (clase 6), argumentativo-referencial (clase 5), respectivamente<sup>12</sup>. La observación conjunta de los tres planos revela la asociación estable entre la categoría “estructura contextualizada” y la clase de enunciado contextualizado-espontáneo (clase 4) y entre la categoría “estructura descontextualizada” y la clase de enunciado argumentativo-conceptual (clase 9). Además, se observa la proximidad entre las clases 7 (jovial-bromista) y 2 (popular-cotidiano), prevaleciendo esta cercanía como resultado de la lectura de sendos planos.

<sup>12</sup> A partir de esta representación, se puede realizar una comparación entre las proyecciones de las categorías en los planos factoriales (figuras 1, 2 y 3) y las proyecciones de las modalidades de enunciados (figuras 4, 5 y 6) en los mismos planos factoriales (1,2), (1,3) y (2,3) para observar la relación entre categorías y modalidades.

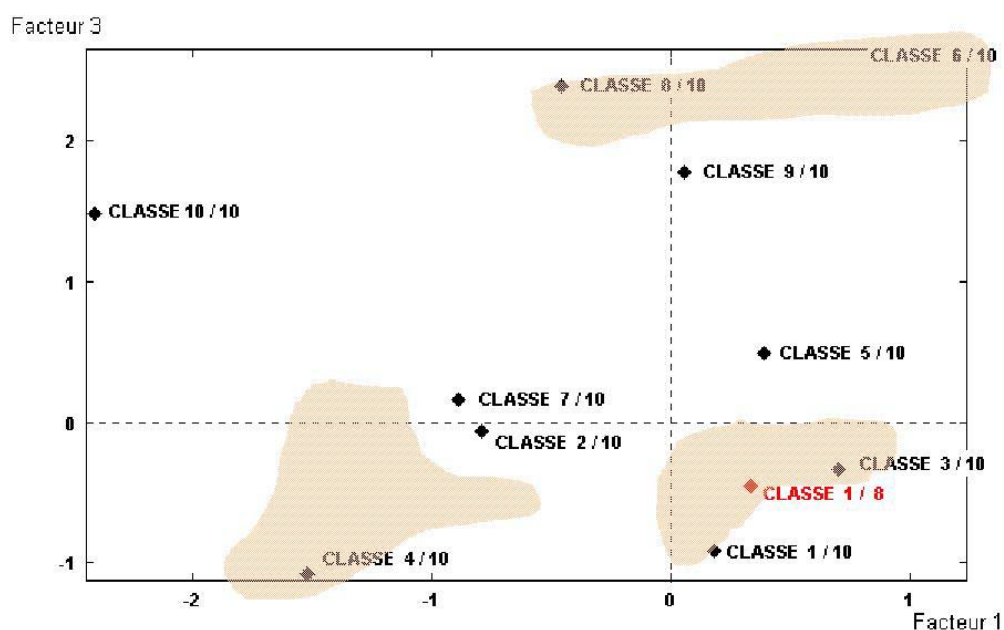


Figura 5. Proyección de los tipos de enunciados (clases) sobre el plano formado por los factores 1 (orientación social) y 3 (orientación académica).

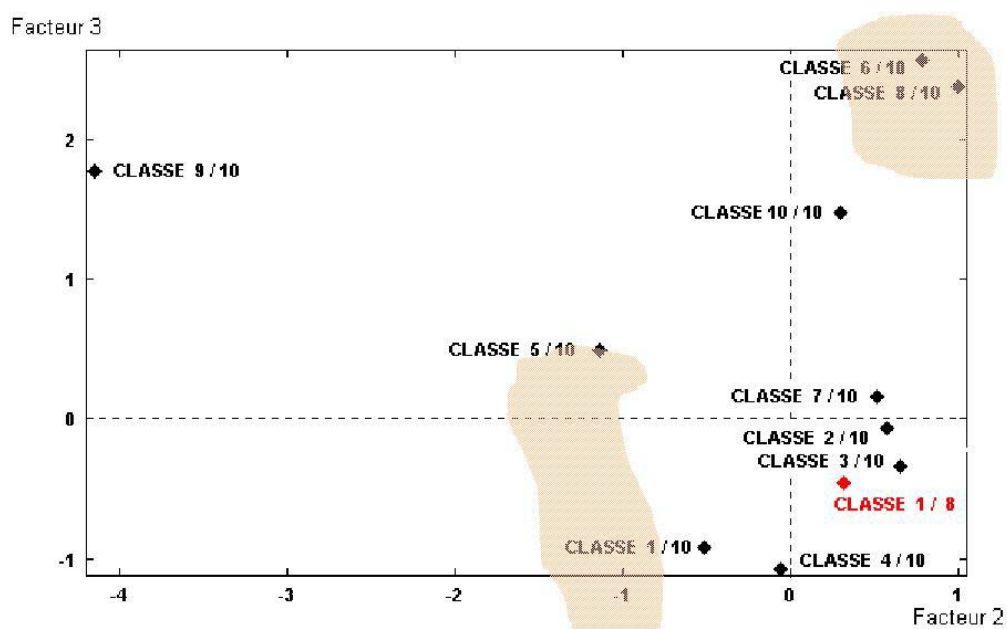


Figura 6. Proyección de los tipos de enunciados (clases) sobre el plano formado por los factores 2 (estilo discursivo) y 3 (orientación académica).

En términos generales, la clase 3 definida por el destinatario personas del ámbito escolar, que hemos llamado coloquial, es la forma de enunciado más frecuente en el conjunto de los grupos según nos indica el porcentaje de aparición (32.83%). La modalidad de enunciado funcional (clase 1), caracterizada por su orientación hacia la escuela y la clase argumentativa-referencial (clase 5) también constituyen tipos de discurso significativamente presentes (ambas con un 15.85%). Esta predominancia se explica por el contexto en el que tiene lugar la actividad de debate, siendo más habitual una orientación hacia la escuela o a personas en su calidad de miembros de la comunidad escolar que a otros contextos extraescolares. En este mismo sentido, destacan las formas retórica y espontánea como las modalidades de acento más características de la actividad de debate en un contexto escolar.

En un grado de presencia medio, los enunciados de tipo contextualizado-espontáneo (9.37%) y de tipo popular-cotidiano (8.62%) constituyen conjuntamente un tipo de discurso característico del debate escolar en el contexto de la educación de personas adultas. La presencia del referente experiencial en las dos modalidades de discurso citadas refleja la intencionalidad de que sea interpretado y valorado colectivamente un hecho concreto y apoyándose en la expresión de este hecho de la experiencia cotidiana de sí mismo pretende que el grupo se identifique emocionalmente con su existencia personal. Como ha señalado Ramírez (1995) ésta es una forma de enunciado protoargumentativa, porque constituye una forma de expresión sobre la cual pueden construirse posteriormente modos de argumentación y requieren de la colaboración del grupo de personas que participan en el debate para generar la comprensión y la toma de conciencia de este hecho, proporcionando nuevos motivos, razones y puntos de vista para que sea interpretado de forma diferente, con otro grado de profundidad. En este sentido, posteriormente estudiaremos en qué medida se producen estas formas en los distintos grupos según su nivel académico.

Por último, las modalidades de discurso restantes (clases 6, 7, 8, 9 y 10) han constituido formas poco utilizadas en general por el conjunto de enunciados

realizados; no obstante, el 17.49% de enunciados han adoptado alguna de estas modalidades. En principio, podemos concluir que constituyen modos de discurso extraordinarios en cuanto a su grado de utilización/producción. En el desglose por grupos podremos conocer hasta qué punto constituyen formas típicas de un debate escolar aunque minoritarias, al formar parte de todos los grupos con unos porcentajes similares.

#### **8.3.4.3. Modalidades de enunciado que caracterizan el discurso de cada grupo.**

El análisis de las clases de enunciados por grupos, nos proporciona una imagen global de los tipos de enunciados y frecuencia en que se han dado al interior de cada grupo. A continuación se exponen en modo gráfico los resultados más significativos, no obstante pueden consultarse los resultados completos de este análisis que figuran en el anexo 11. De manera sintética, vamos a exponer los rasgos principales de cada grupo (A1, A2, B y C) a partir de la proporción de tipos de enunciados que lo componen (ver figuras 7, 8, 9 y 10, respectivamente).

En este sentido, observamos que el discurso característico del grupo A1 se ha definido en primera instancia con enunciados de tipo coloquial (24.9%), contextualizado-espontáneo (17.3%), funcional (14.1%). En un grado de presencia menor, aparecen enunciados de tipo incitador-polemista (8.8%), dogmático (8.4%) y jovial-bromista (7.2%).

El discurso del grupo A2 ha quedado compuesto por enunciados de tipo coloquial (28.9%), popular-cotidiano (17%), funcional (16.4%), argumentativo-referencial (13.5%) y contextualizado-espontáneo (11.3%). Con un nivel de presencia menor, también se ha desarrollado un tipo de discurso incitador-polemista (5%) en el marco de este grupo.

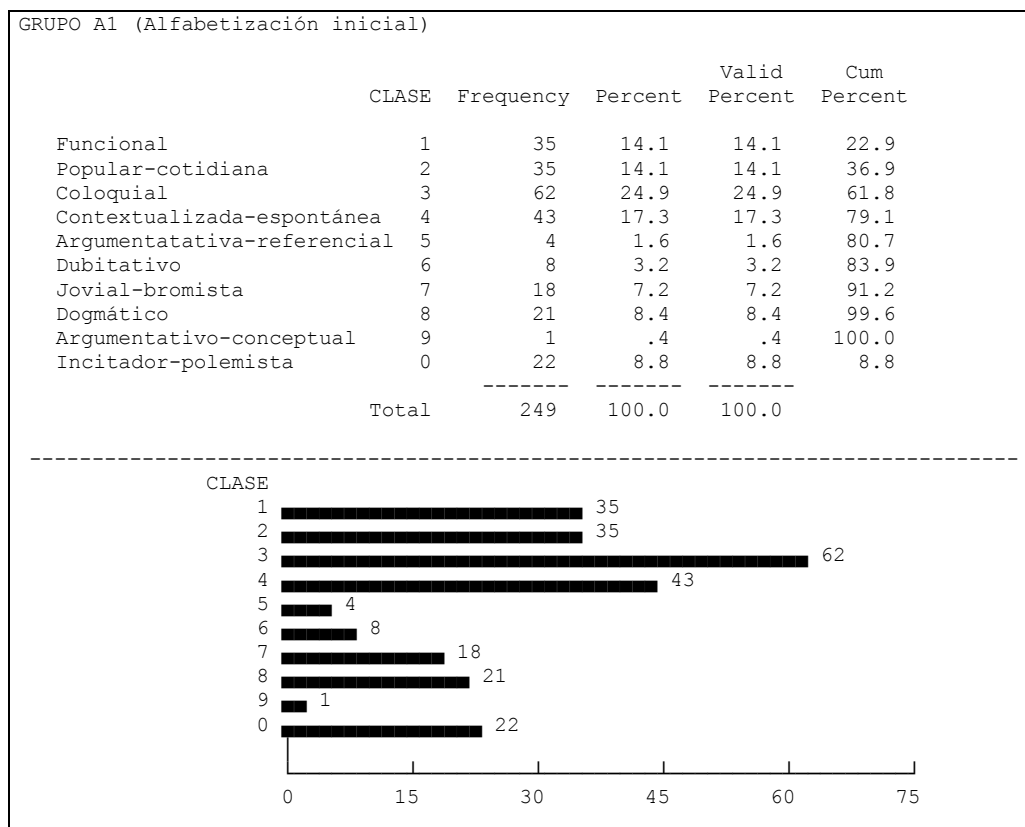


Figura 7. Tipos de enunciados del grupo A1: porcentajes y diagrama de barras.

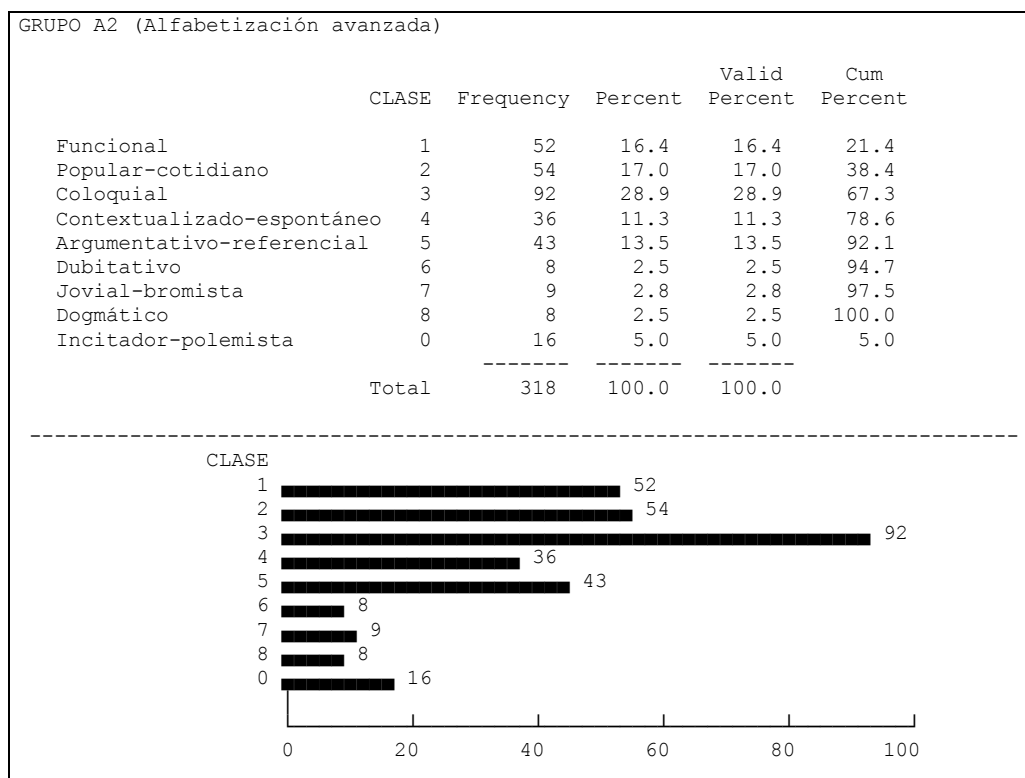


Figura 8. Tipos de enunciados del grupo A2: porcentajes y diagrama de barras.



Resulta llamativa la presencia de enunciados de tipo argumentativo en este grupo en relación con el grupo A1 en el que es prácticamente inexistente. Asimismo, los enunciados de tipo dogmático y jovial-bromista no han constituido unas modalidades comunes en este grupo, en el que su aparición es anecdótica y aislada (2.5% y 2.8% respectivamente).

En el grupo B, la variabilidad de enunciados con un grado de presencia alto se reduce básicamente a tres modalidades: coloquial (36%), argumentativo-referencial (18.3%) y funcional (18.2%). Con un nivel de presencia menor, también se han desarrollado enunciados de tipo contextualizado-espontáneo (9.5%) y popular-cotidiano (7.5%). Estas modalidades que formaban parte del núcleo esencial del discurso desarrollado en los grupos A1 y A2 pasa a un segundo plano en este grupo cobrando mayor relevancia un tipo de discurso más específico del ámbito escolar y del tipo de actividad realizada (debate) como son coloquial y argumentativo-referencial.

En un sentido analítico, observamos que el discurso del grupo C, se ha caracterizado fundamentalmente por tres modalidades de enunciados: coloquial (35.9%), argumentativo-referencial (22.4%) y funcional (13.4%). Los porcentajes en que se han producido enunciados de otras modalidades son muy bajos en relación con éstas; sin embargo, su aparición y constancia en el grupo no puede considerarse aislada, a excepción de los enunciados de tipo popular-cotidiano (0.9%). De este modo, un grupo significativo de enunciados correspondientes al grupo C (aproximadamente el 30% de los realizados) han contribuido a la constitución de un discurso escolar heterógeno, apareciendo una gama de tipos de enunciados, que han tenido una presencia en el discurso global del grupo muy similar; destacan entre estas modalidades de enunciados la dubitativa (6%), jovial-bromista (5.3%), incitador-polemista (5.3%) y argumentativo-conceptual (4.6%).

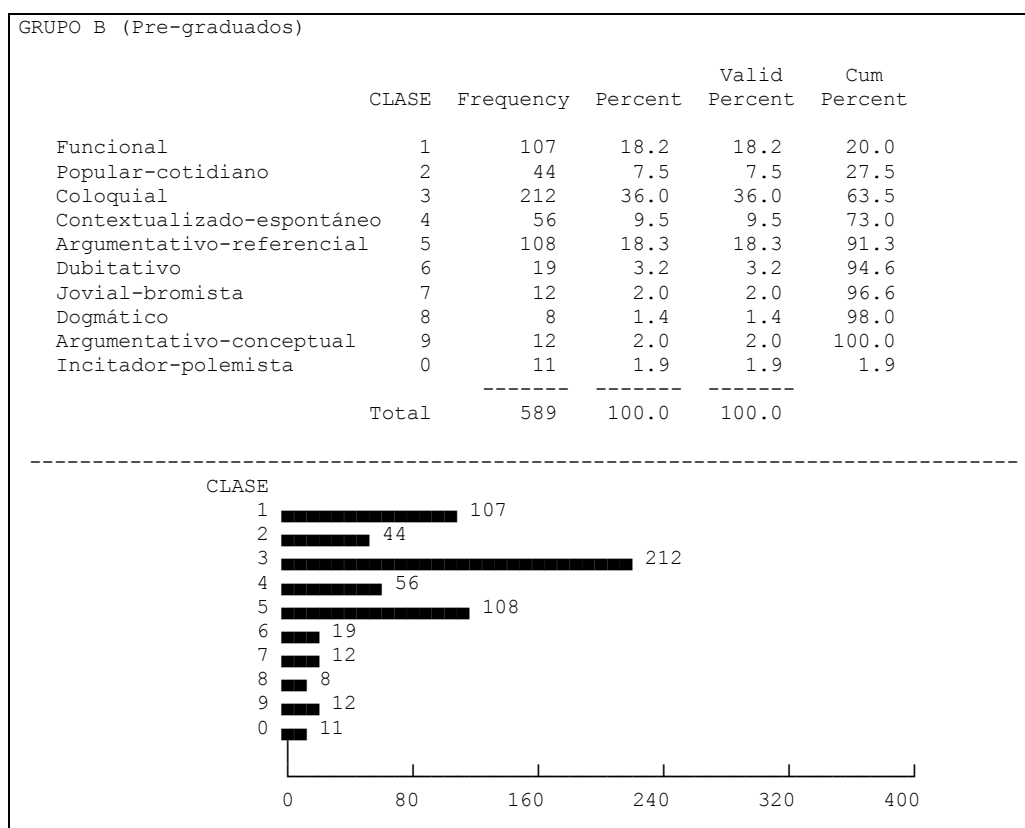


Figura 9. Tipos de enunciados del grupo B: porcentajes y diagrama de barras.

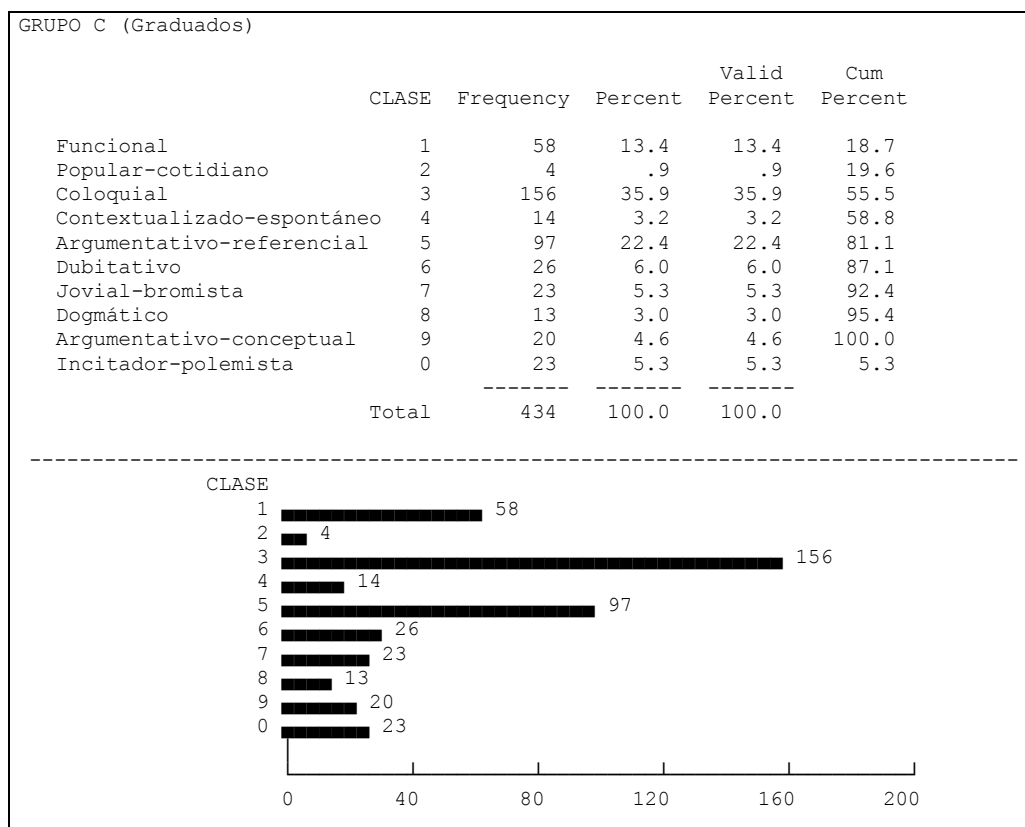


Figura 10. Tipos de enunciados del grupo C: porcentajes y diagrama de barras.

### 8.3.4.4. Diferencias discursivas entre grupos.

La lectura detallada de la composición de los discursos de los grupos según tipologías de enunciados nos advierte de la existencia de diferencias entre ellos en función al grado de presencia de distintas modalidades en el discurso. En este sentido, observamos una determinada evolución de las modalidades de enunciados popular-cotidiano y contextualizado-espontáneo en los distintos grupos según su nivel académico. Esto nos sugiere una imagen global de los discursos por grupos diferenciada a partir de las frecuencias de las modalidades de enunciados presentes.

A partir de estos resultados, se ha realizado un análisis de contraste entre grupos en función a las frecuencias de cada tipo de enunciado en los grupos, cuyos resultados nos permiten conocer no sólo si existen diferencias significativas entre los grupos en función de los tipos de enunciados que componen el discurso escolar en cada uno de ellos, sino también identificar qué tipos contribuyen más a la diferenciación. Con este fin, incluimos a continuación una tabla con los cálculos realizados para la chi-cuadrado de contingencia entre grupos y tipos de enunciados, al objeto de ilustrar las modalidades que son más explicativas de las diferencias entre grupos.

		Tabla de contingencia entre grupos y tipologías de enunciados													
Grupo		A1			A2			B			C			Total	
Clases		Fo	Fn	D	Fo	Fn	D	Fo	Fn	D	Fo	Fn	D	Fo	D
1		35	39'5	0'51	52	50'4	0'05	107	93'4	1'98	58	68'8	1'70	252	4'24
2		35	21'5	8'48	54	27'4	25'82	44	50'8	0'91	4	37'4	29'83	137	65'04
3		62	81'7	4'75	92	104'4	1'47	212	193'4	1'79	156	142'5	1'28	522	9'29
4		43	23'3	16'66	36	29'8	1'29	56	55'2	0'01	14	40'7	17'52	149	35'48
5		4	39'5	31'91	43	50'4	1'09	108	93'4	2'28	97	68'8	11'56	252	46'84
6		8	9'6	0'27	8	12'2	1'45	19	22'6	0'57	26	16'7	5'18	61	7'47
7		18	9'7	7'10	9	12'4	0'93	12	23	5'26	23	16'9	2'20	62	15'49
8		21	7'8	22'34	8	10	0'4	8	18'5	5'96	13	13'6	0'03	50	28'73
9		1	5'2	3'39	0	6'6	6'6	12	12'2	0	20	9	13'44	33	23'43
10		22	11'3	10'13	16	14'4	0'18	11	26'7	9'23	23	19'7	0'55	72	20'09
Total		249		105'5	318		39'28	589		27'99	434		83'29	1590	256'1

Tabla 46. Tabla de contingencia de grupos (A1-C) y tipos de enunciados (1-10.)

El valor de Chi-Cuadrado obtenido para esta tabla ( $\text{CHI}=256'1$ ; G.L.=27) en relación con las diferencias halladas entre las frecuencias observadas y esperadas de las clases de discurso para cada grupo sugieren rechazar la hipótesis nula a un nivel de significación  $p \leq 0.001$ ; de esta forma podemos afirmar que las diferencias son estadísticamente significativas entre los diferentes grupos según las clases de enunciados que utilizan. Las diferencias entre grupos se deben principalmente a las distancias entre la frecuencia observada y esperada de las clases o modalidades de enunciados: 2 (popular-cotidiana), 5 (argumentativa-referencial), 4 (contextualizada-espontánea) y 9 (argumentativa-conceptual), como se puede observar en la tabla anterior.

#### **8.4. EL FENÓMENO DE LA VENTRILOCUCIÓN EN LOS DISCURSOS SOBRE MEDIOS**

La noción de ventrilocución hace referencia a la integración de una voz o tipo de voz en el enunciado de un sujeto. Esta noción permite explorar las relaciones entre la acción de un sujeto y los contextos socioculturales que se revelan en el discurso a través de las voces que son evocadas para la elaboración y exposición de ideas. Nosotros hemos estudiado la ocurrencia del fenómeno de ventrilocución vinculado a los conceptos de voz y género. Cuando el sujeto utiliza una voz ajena determinada, cuyo origen está definido por su pertenencia a una persona específica, nos referimos a ventrilocución de voz. Cuando la voz empleada se caracteriza por estar definida por una situación o contexto social específico se trata de ventrilocución de género discursivo.

En primer lugar, hemos de decir en relación con la categoría ventrilocución, que su definición y estudio teórico propone una forma de observación focalizada en un tipo de ventrilocución compleja, lo que ha orientado el trabajo empírico de identificación de este fenómeno en esta línea. El nivel de aparición de casos de ventrilocución en nuestro trabajo ha sido restrictivo, observándose en nueve casos. Sin embargo, su estudio pormenorizado puede aportarnos claves para su caracterización y proyección empírica, así como para la

identificación de las formas discursivas en que se expresa para posteriores investigaciones socioculturales; por ello, los resultados obtenidos parecen fructíferos para sugerir líneas de desarrollo en la aproximación empírica a este constructo, proporcionando una información útil y significativa para el refinamiento empírico de la teoría. Además, su estudio en profundidad puede aportarnos claves para una definición precisa del constructo y una indagación empírica más exhaustiva. Como hemos expresado, este rasgo ha sido poco definitorio o caracterizador en cuanto a su extensividad o aplicación a una gran cantidad de enunciados, habiéndose identificado la ocurrencia del fenómeno de manera explícita y reconocible en nueve enunciados, de los cuales seis de ellos pertenecen al grupo C, uno al grupo B y dos al grupo A2 como muestra la siguiente tabla.

	A1	A2	B	C
VOZ	0	2	1	5
GÉNERO	0	0	0	1

*Tabla 47. Frecuencia de aparición de la categoría ventrilocución*

La ventrilocución de voz se observa en cinco enunciados del grupo C, tres de los cuales constituyen una modalidad de enunciado argumentativo-referencial (320311, 3405PR, 340910), otro un discurso de tipo dogmático (321019) y otro de tipo coloquial (360411). Asimismo, el único registro sobre ventrilocución de género se ha identificado en el grupo C en un enunciado de tipo argumentativo-referencial (305602).

En el grupo B, el caso de ventrilocución de voz (244902) se ha producido en un enunciado de tipo argumentativo-conceptual. Mientras que en el grupo A2 ha tomado forma en tipos de discurso distintos más vinculables al contexto social extraescolar: por un lado, popular-cotidiano (135701) y por otro, jovial-bromista (150305).

Desde un punto de vista expresivo, estos resultados sugieren que la ventrilocución no está asociada específicamente a un tipo de discurso; no

obstante, la escasez de datos registrados no nos permiten interpretarla como una característica generalizada y establecer unas conclusiones al respecto.

A partir de la descripción de estos resultados y la lectura pormenorizada de los casos de ventrilocución identificados, cuyos fragmentos de texto se pueden consultar en el anexo 12, podemos observar dos niveles o grados de ventrilocución: una más básica y otra de un nivel de complejidad mayor.

Los enunciados agrupados en el nivel de mayor complejidad introducen una voz o tipo de voz ajena, valorándose de manera explícita en el marco del propio enunciado su calidad y adecuación con el contexto educativo y el desarrollo argumentativo del enunciado; éstos evidencian el tipo de relación que establece el autor del enunciado con esa voz y desarrolla un razonamiento para su valoración.

En los enunciados identificados con una ventrilocución básica se incorpora una voz ajena sin expresión del tipo de relación que mantiene el autor del enunciado con la misma ni se han exteriorizado los motivos por los cuales ha sido citada o utilizada; aparecen desde un punto de vista indicativo por parte del enunciador con la intención de situar la atención del grupo sobre la voz incorporada. De forma ilustrativa, reproducimos dos enunciados que representan grados de ventrilocución diferentes.

La tabla siguiente recoge la agrupación realizada:

Grupo	Tipo de ventrilocución	
	Básica	Compleja
A2	135701 150305	
B		244902
C	360411 320311 3405PR	321019 340910 305602

*Tabla 48. Tipos de ventrilocución identificada a partir del estudio de los casos.*

Como se observa en la tabla, el uso mayoritario de ventrilocución se produce en el grupo C, que incorpora a su vez la modalidad compleja, ausente en el grupo A2. En éste último, la ventrilocución adopta una forma básica.

Ventrilocución básica	Ventrilocución compleja
360411: Si hay una conversación en la calle es con el deporte, <i>oye has visto el fútbol, viste esto y lo otro</i> y siempre lo que interesa es el deporte, más que otra cosa, la política interesa menos y se comenta más el deporte.	340910: Yo estoy de acuerdo con él (9), yo me encanta el cine y si es antiguo más todavía, yo una película de Joselito, o una película de Juanito Valderrama, una película así me encanta (...) se está perdiendo la película nuestra, la película española, se está perdiendo totalmente. La película española antes había un ciclo que más o menos se veía ... a muchos a lo mejor no le gustará, pero a mí me gusta ... <i>que cantan mucho</i> , vale de acuerdo, pero ese cante es nuestro, ese cante es de nosotros y ahora no hay película, y bueno desde que ha muerto Camarón menos todavía. Por lo menos la cultura que hemos tenido toda la vida aquí en Andalucía (...)

Tabla 49. Comparación de casos en función del nivel de ventrilocución

Por otra parte, como se pone de manifiesto en los ejemplos mostrados la naturaleza de la voz que ha sido integrada en el enunciado también difiere de unos enunciados a otros, identificándose en algunos casos voces concretas presentes en el marco de la actividad de debate cuyo autor tiene una entidad específica y otras que tienen una dimensionalidad abstracta, cuyo autor no tiene entidad particular y concreta en la actividad, sino cuya naturaleza es más colectiva, social. Por ello, ésta última es vinculable a la ventrilocución de un tipo de voz social que adopta un determinado género discursivo o lenguaje social para expresar una idea.

	Básica	Compleja
Voz concreta	135701 150305 320311	321019 340910
Voz inespecífica	360411 3405PR	244902 305602

Tabla 50. Clasificación de los casos en función del tipo de ventrilocución y naturaleza de las voces evocadas.

Por último, queremos hacer constar, desde un punto de vista meramente expresivo, que los enunciados clasificados en un tipo de ventrilocución compleja,

que se han identificado en nuestro estudio, revelan de distinta forma el papel mediador de la televisión al abordar aspectos tan característicos de este medio como los géneros televisivos, la dialéctica realidad-ficción y las repercusiones del modelo de la televisión -basado en la segmentación de audiencias- en la vida familiar, utilizándose como base para posicionarse.

En relación con estos resultados extraemos como conclusión que el constructo teórico ventrilocución se manifiesta o expresa en los discursos bajo la formulación de dos formas, básica y compleja, que a su vez utilizan dos modalidades de voces, concreta e inespecífica. Consideramos que la identificación y descripción de este constructo así como su proyección empírica pueden proporcionar claves importantes para profundizar en los procesos educativos desde esta vertiente sociocultural. De este modo, en actividades de manejo de instrumentos culturales concretos puede informar sobre la integración de contenidos y estructuras desarrollados a partir de propuestas concretas y la forma de integración. Por otra parte, no parece acertado diferenciar a priori ventrilocución de voz y de género; proponemos que su caracterización se realice de forma inductiva con el objeto de construir de forma empírica los conceptos de voz y género de forma más precisa y nítida, debido a la naturaleza inferencial de estas nociones.

Los planteamientos que sugieren los datos acerca de la existencia de diferentes grados de ventrilocución abren nuevos caminos para la observación empírica de este fenómeno en multitud de enunciados, con independencia de su nivel académico o escolar y dominio del lenguaje que tienen los sujetos como handicap para observar el tipo de relación que establecen con las ideas de otros. Además cara al diseño de los instrumentos de recogida de datos y a las pautas para su aplicación sería de interés insistir en la verbalización de los puntos de vista que mantienen los sujetos respecto a una voz ajena usada por ellos.



## **8.5. LOS PATRONES DE INTERACCIÓN EN EL DEBATE ESCOLAR SOBRE TELEVISIÓN**

Esta fase de análisis se plantea en una doble vertiente; por un lado, con carácter extensivo, está orientada a descubrir los patrones discursivos de cada grupo, identificando las características globales del debate en cuanto a número y secuencia de los episodios de interacción y el tipo de objetivos dialógicos que han predominado en el debate; además, de forma colateral, el análisis puede revelar el grado de conocimiento y dominio de la situación educativa que constituye un debate escolar, en cuanto a pautas de intervención que regulan esta situación de carácter institucional. La exposición de la información de índole más extensivo ha implicado el uso de matrices y mapas, cuyas características se exponen con mayor detalle en adelante.

Por otra parte, de un modo más intensivo, esta fase de análisis cualitativo de los datos se plantea con la finalidad de revelar la evolución de las formas de acción desarrolladas por las personas en el contexto del debate escolar en relación con la televisión; desde esta óptica más dinámica, se pretende conocer las relaciones que se establecen entre unos enunciados y otros (con atención a las formas de acción que implican especificadas en temáticas, estilos y estructuras), las cuales pueden revelar procesos de mediación encaminados al dominio y apropiación de los instrumentos culturales en un contexto escolar.

### **8.5.1. Episodios de interacción y objetivos dialógicos**

En una aproximación panorámica a la información sobre las características del discurso de un grupo en su conjunto, se ha elaborado una matriz sintética del discurso de cada grupo en función de los objetivos dialógicos y su abordaje a través de episodios de interacción concretos; esta matriz ofrece una información cuantitativa (nº de episodios) de la estructura del discurso de los grupos (A1, A2,

B y C), así como el nivel de dedicación de cada grupo al abordaje de cada objetivo. La tabla 51 ilustra gráficamente la información a que nos referimos.

Tabla 51. Matriz sintética comparativa de los discursos de los grupos en función de los objetivos dialógicos abordados							
	Tot. Epi	Obj. 1 Presentación	Obj. 2 Contenidos del debate escolar	Obj. 3 Ambitos sociales de influencia de la TV	Obj. 4 Funciones y uso de la TV desde la educación	Obj. 5 Uso y efecto de la TV en la familia	Obj. 6 Síntesis y despedida
A1	8	1 P1101	2 P1102 P1103	3 P1105 P1106 P1108	1 P1107	1 P1104	0 0
A2	7	1 P1209	2 P1210 P1213	1 P1214	1 P1215	2 P1211 P1212	0
B	13	2 P1316 P1317	2 P1320 P1322	3 P1323 P1324 P1326	1 P1327	4 P1318 P1319 P1321 P1325	1 P1328
C	14	3 P1429 P1430 P1431	4 P1432 P1436 P1438 P1439	1 P1442	2 P1434 P1437	2 P1433 P1435	2 P1440 P1441

A partir de la información contenida en la tabla anterior, podemos decir que todos los grupos han abordado una gama de tipos de objetivos similar, aunque el nivel de atención dedicado a cada uno ha variado según los grupos. En este nivel de lectura global, los grupos A1 y A2 (alfabetización inicial y avanzada) no han desarrollado episodios de interacción orientados a sintetizar las ideas claves del debate (objetivo dialógico 6), siendo un tipo de objetivo presente en el debate de los grupos de nivel más avanzado (B y C).

Por otra parte, en relación con el número de episodios de interacción que conforman cada grupo de discusión, se observa cierta semejanza, por una parte, entre el grupo A1 y A2 con 8 y 7 episodios respectivamente y, por otra, entre los grupos B y C con un número mucho mayor, casi el doble (13 y 14 episodios respectivamente). Este aumento en el número de episodios en los grupos B y C ha revelado diferencias entre ellos en cuanto a los intereses que han dominado el

debate en cada uno. En este sentido, resulta especialmente llamativo el interés prestado en el grupo B al objetivo 3 (análisis de los ámbitos sociales de influencia de la televisión) y al objetivo 5 (los usos y efectos en la familia); del mismo modo, el grupo C dedica una gran parte del debate escolar a poner a discusión distintos temas con el objeto de establecer su inclusión o exclusión del discurso escolar (objetivo 2), sobre la base de argumentos y razones de distinta índole.

Esta primera distinción entre los grupos A1/A2 y B/C en cuanto al tipo de objetivos planteados y el grado de atención prestada a cada uno sugiere una mayor versatilidad en los grupos B y C para orientar y definir metas del debate así como una mayor agilidad/movilidad para cambiar globalmente el objetivo que preside el debate en su desarrollo, ya que el episodio de interacción define un tipo de actividad conjunta realizada por el grupo y en los grupos B y C ésta ha cambiado mucho más que en los grupos A1 y A2.

No obstante, esta primera aproximación interpretativa se complementa con una lectura más ampliada de los resultados relativos a la estructura del debate (mapas de la secuencia de episodios) y la naturaleza interna de los episodios de cada grupo (matrices descriptivas de episodios por objetivos).

De manera más pormenorizada, comentamos la secuencia de episodios de interacción que ha dedicado cada grupo a distintos fines u objetivos en el desarrollo del debate escolar.

De este modo, el núcleo del debate de grupo A1 ha girado en torno a los objetivos 2 y 3, como puede observarse en la ilustración siguiente, la cual nos informa, además, sobre la secuencia en que este grupo ha abordado los distintos objetivos a lo largo del debate.

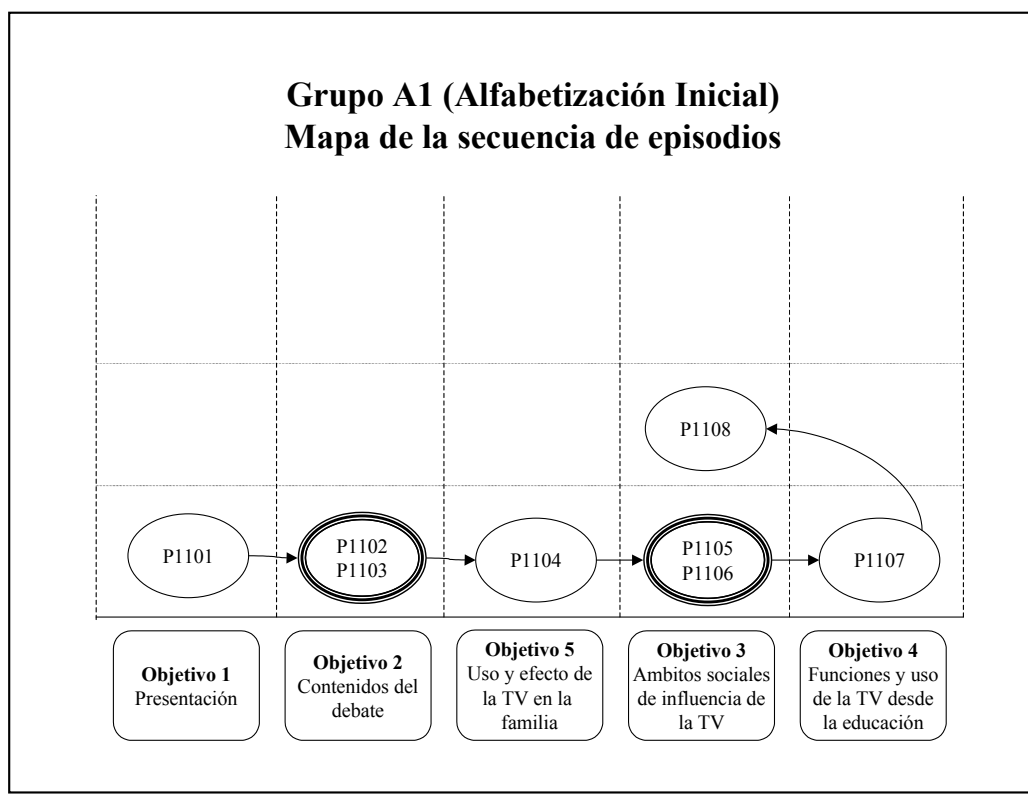
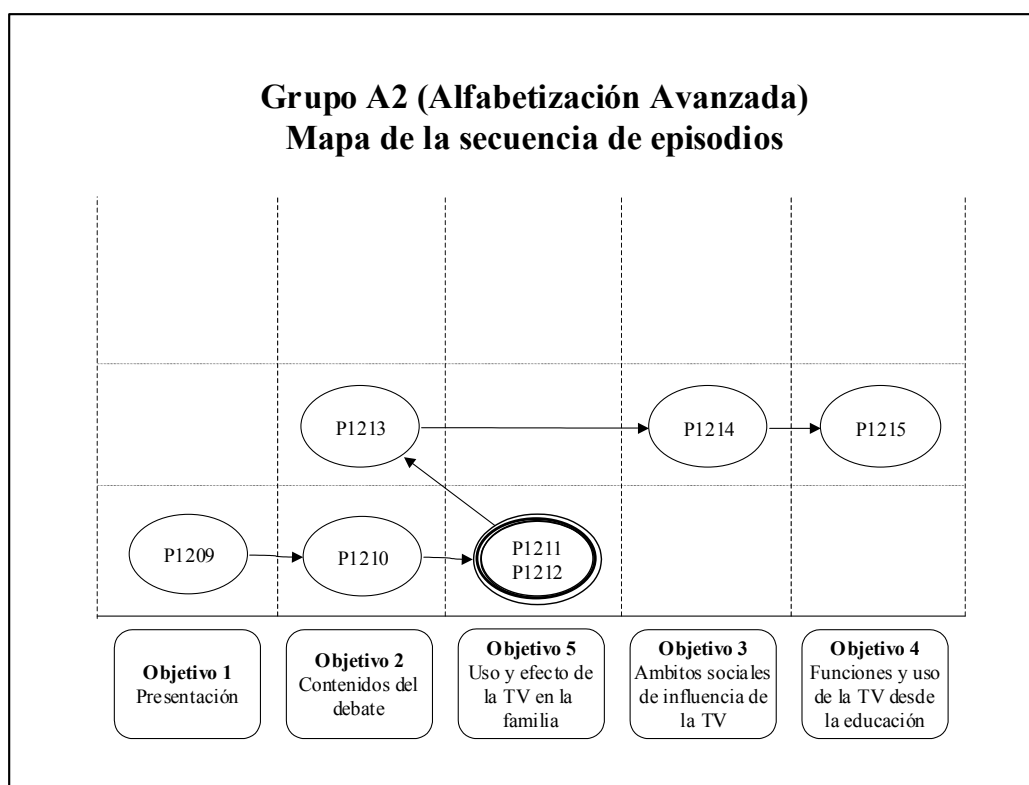


Figura 11. Mapa de la secuencia de episodios del grupo A1

A partir de la información contenida en este gráfico, se observa que el grupo ha orientado el discurso hacia cada objetivo con un sentido terminal y que el debate en este grupo se ha desarrollado básicamente con una estructura lineal. También se descubre la tendencia del grupo a centrar progresivamente el debate en el objetivo 3 (análisis de los ámbitos sociales de influencia de la televisión).

En una línea similar se muestra el grado de dedicación prestado a cada objetivo en el grupo A2, en el cual la cantidad de episodios de interacción planteados es aproximada para cada uno, siendo los objetivos 2 y 5 los que mayor interés han suscitado. La siguiente ilustración refleja la dinámica del debate en este grupo así como la secuencia en que se ha ido abordando cada objetivo en el mismo.



*Figura 12. Mapa de la secuencia de episodios del grupo A2*

El patrón de encadenamiento entre los episodios en función del tipo de objetivo que se plantea este grupo sigue una estructura básicamente lineal, sólo alterada por un movimiento de zig-zag que se produce en torno al objetivo 2. El grupo se plantea el objetivo 2, avanza hacia el objetivo 5 y vuelve a retomar en un segundo momento el objetivo 2 para continuar con el debate. De esta forma los episodios de interacción orientados a los objetivos 2 y 5 parecen haber constituido el núcleo del debate en este grupo.

El debate del grupo B se caracteriza por el elevado número de episodios de interacción que se han constituido en relación con los grupos A1 y A2. Asimismo, este grupo desarrolla un episodio de interacción destinado a sintetizar las ideas principales como fin del debate (objetivo dialógico de tipo 6), meta no abordada en los grupos anteriores (A1 y A2). Por otra parte, la atención prestada en el debate de este grupo a cada objetivo ha sido diferenciada, suscitando mayor

interés los objetivos 5, 2 y 3. No obstante, la dinámica del debate en este grupo en relación con los distintos tipos de objetivos muestra al objetivo 5 como el eje central del debate.

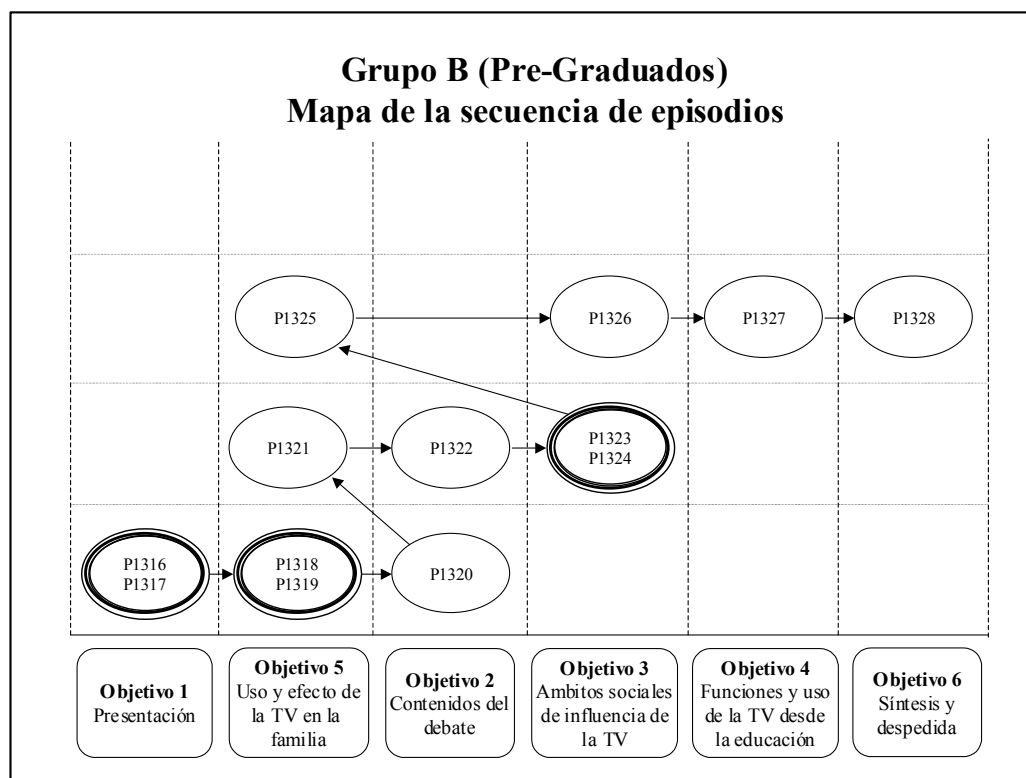
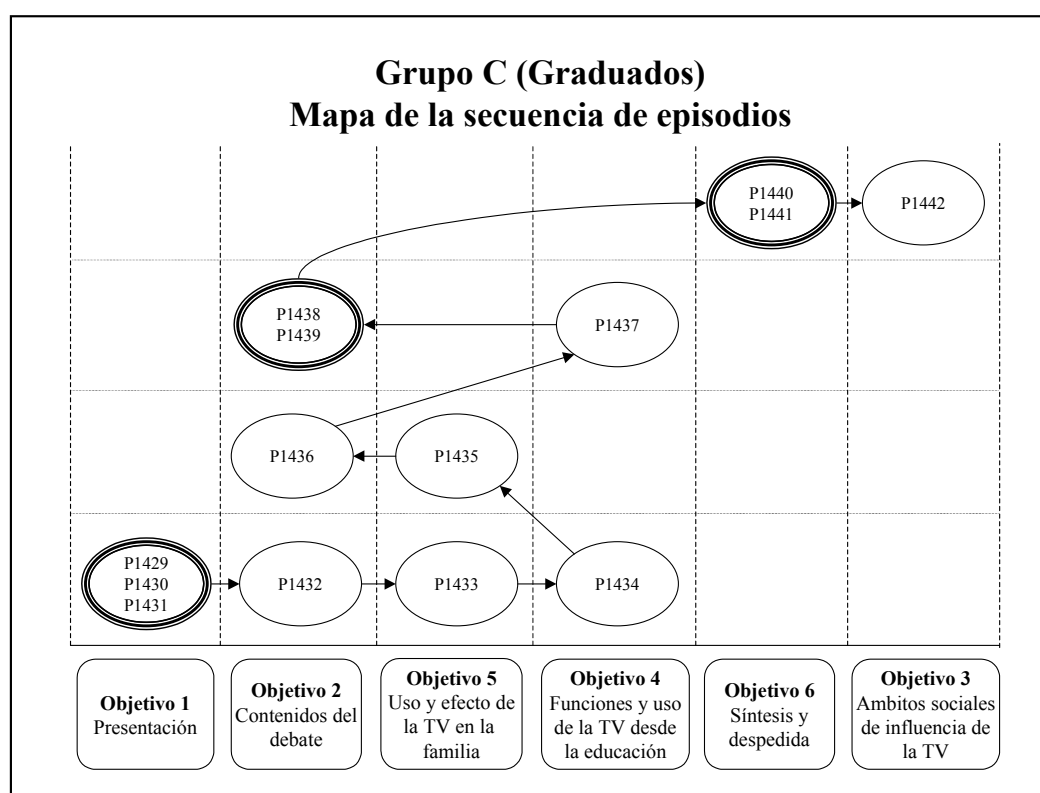


Figura 13. Mapa de la secuencia de episodios del grupo B

Con respecto a la estructura del debate en este grupo, se observa una mayor complejidad en el curso del mismo, desarrollándose un recorrido zigzageante en dos etapas; en un primer nivel, la dinámica serpenteante se concreta en la serie formada por el objetivo 2, 5 y 2; en un segundo momento, la trayectoria traza la siguiente secuencia entre objetivos: 3, 5 y 3. La existencia en la secuencia global del debate de *un principio* –marcado por los episodios orientados al objetivo 1-, *un análisis detallado* (formado por los episodios orientados a los objetivos 5, 2 y 3) y *un final* de síntesis y clausura manifestado en los últimos dos episodios revela cierto conocimiento del grupo acerca de la actividad de debate y su forma de proceder en la misma.

La actividad de debate desarrollada por el grupo C afianza la tendencia a una diversificación de episodios ya observada en el grupo B; en este sentido, el grupo C también aborda el objetivo 6 destinado a sintetizar las ideas clases del debate. Una característica destacable de este grupo ha sido la amplia dedicación prestada a todos los objetivos planteados, observándose la constitución de dos o más episodios en torno a cada uno. La información contenida en la tabla 51 así como la expresada en la figura 10, que mostramos a continuación, revelan como núcleo del debate los objetivos 2, 5 y 4, destacando especialmente el objetivo 2 por la trayectoria recurrente seguida por el grupo en el debate.



*Figura 14. Mapa de la secuencia de episodios del grupo C.*

La estructura del debate en este grupo sugiere un modelo cíclico, lo que se observa en la dinámica que establece en torno a los objetivos 2, 5 y 4. Al igual que en el grupo B, la estructura del debate en este grupo revela una concepción de los objetivos multidimensional y evolutiva (inconclusa), identificándose diversos planos en su abordaje. Por último, destaca la atención específica prestada en este

grupo al comienzo y final del debate representado en los objetivos 1 y 6, mostrando el interés del grupo por definir la naturaleza y límites de la actividad de debate.

Una lectura global del desarrollo del debate en los grupos revela una evolución en el grado de complejidad de la estructura del mismo según el nivel académico del grupo (alfabetización, pre-graduados y graduados), progresando desde una concepción lineal hacia otra nuclear y cíclica. Por otra parte, desde una perspectiva transversal, se observan también diferencias en la interpretación de los objetivos dialógicos, desarrollándose con un sentido absoluto y conclusivo o desde su sentido inacabado, inconclusivo, relativo. Por último, destacamos la evolución que se produce entre los grupos en el grado de conocimiento de la actividad de debate escolar, reconocible en la realización de síntesis de ideas principales (objetivo 6) y en el grado de atención prestada al comienzo del debate (objetivo 1).

Desde un enfoque comparativo, puede resultar ilustrativo conocer de forma más precisa y pormenorizada las formas en que cada grupo ha interpretado cada objetivo y ha regulado su discurso en función de él. En este sentido, se han elaborado seis matrices descriptivas, que recogen de forma resumida el objeto de los episodios de interacción de cada grupo en función de los tipos de objetivos, los cuales han surgido de forma inductiva a partir del proceso de lectura y codificación de la información.

Estas matrices, cuya forma de exposición se puede observar en las tablas 52, 53, 54, 55, 56 y 57 permiten comparar los modos en que cada tipología de objetivo dialógico es abordada desde los distintos grupos, a partir de un memorandum descriptivo del contenido del mismo.



Tabla 52. Descripción de los episodios de interacción orientados al objetivo 1 “Presentar el debate e indagar sobre las opiniones/valoración de la televisión”			
A1	A2	B	C
P1101: Presentación de cada persona del grupo y opinión individual de la televisión centrada en gustos (tipo de programas, cadenas) y hábitos (horarios). Se observa cierta tendencia a la vertiente cultural de la televisión vinculada a los gustos (TV2, documentales, telediaris, etc.).	P1209: Presentación de cada persona del grupo y opinión individual de la televisión centrada en los gustos (tipos de programas). Se observa cierta tendencia hacia la TV cultural en los gustos manifestados.	P1316: Información general del coordinador sobre el tema del debate y procedimiento del debate, fundamentalmente apoyados en intervenciones del coordinador y profesora.  P1317: Presentación de cada persona del grupo y opinión individual de la televisión basada en gustos (programas, cadenas, etc.) y costumbres (ver TV, horarios). Se exponen los estilos de vida personal y el modelo familiar como los criterios que justifican las costumbres respecto al medio..	P1429: Se aporta información general sobre el contenido y procedimiento del debate, planteando la utilidad de sus opiniones para los responsables de las programaciones TV.  P1430: Se exponen una gama de temáticas, tipos de programas y se relaciona con las funciones que debe cumplir la TV y sus áreas de influencia (violencia, consumo, familia). Se aborda también el tema de la calidad de la programación. El objetivo de este episodio es presentar de forma resumida el conjunto de temas que van a ser tratados a lo largo del debate en mayor profundidad.  P1431: Se manifiestan las opiniones y hábitos de conducta en relación de la televisión de un sector específico del grupo (4,5,6). Este objetivo es guiado por la coordinadora, los enunciados son cortos, se producen muchos silencios. Se observa cierta resistencia a participar en el debate.

Con respecto al objetivo dialógico orientado a presentar el debate escolar y definir de forma colectiva la situación de interacción, se aprecian diferencias en cuanto a la forma de comienzo del debate; los grupos A1 y A2 inician el debate presentándose individualmente cada alumno/a y aportando una opinión y valoración sobre televisión, mientras que los grupos B y C comienzan indagando en el contenido y procedimiento del debate; la existencia de este tipo episodios de interacción en los grupos de nivel académico más avanzado muestra la familiaridad y conocimiento de este tipo de actividad educativa.

Asimismo, la concepción acerca de la actividad de debate como del tema objeto del mismo varían de unos grupos a otros, identificándose, por un lado, una lectura en clave de posicionamiento individual representada en los grupos A1, A2 y B (episodios P1101, P1209, P1317) y, por otro, una interpretación colectiva manifestada por el grupo C, cuya principal meta es vincular una amplia gama de contenidos con la televisión (P1430).

Tabla 53. Descripción de los episodios de interacción orientados al objetivo 2 “Definir los contenidos del discurso escolar sobre televisión”			
A1	A2	B	C
<p>P1102: Se exponen casos anecdóticos sobre sexo tomados de programas concretos de TV y se valora negativamente. El tipo de lenguaje social empleado es propio del ámbito comunitario (mujeres vecinas). La actividad de presentación de casos anecdóticos aparecidos en TV provee por sí mismos de los criterios para incluir o excluir el tema del sexo del discurso escolar sobre TV.</p> <p>P1103: Se solapan dos tendencias a lo largo de la interacción: a) describen diferentes formas de ver la TV (guiado por la profesora); b) se presentan y analizan distintos programas y contenidos de TV y apoyándose en sus características y en criterios educativos se valora su adecuación al debate escolar sobre TV.</p>	<p>P1210: Se exponen casos aparecidos en televisión sobre sexo, valorándose desde criterios educativos para su inclusión en el discurso escolar. Se apela a la conciencia social de los padres, adoptando este tipo de discurso (protección de menores). La acción conjunta se centra en llegar a un acuerdo sobre la inclusión o exclusión del sexo como contenido del discurso escolar.</p> <p>P1213: Se exponen diferentes tipos de programas y contenidos (debates, películas, etc) que son objeto de análisis y comentario en la escuela, apoyándose en la función formativa e informativa que cumplen para su inclusión o exclusión del discurso escolar sobre TV. Asimismo, se analiza la calidad de la televisión y el nivel de profesionalidad de los presentadores desde una perspectiva escolar-académica. El objetivo de la acción se centra en llegar a un discurso compartido sobre los contenidos que deben ser objeto de comentario en el ámbito escolar.</p>	<p>P1320: Se presentan diversos programas (vinculados a gustos personales) y se aportan razones para que se consideren propios del discurso escolar sobre TV. La acción discursiva está encaminada a establecer un conjunto de programas y contenidos que son aceptados dentro del discurso escolar grupal sobre TV.</p> <p>P1322: Se presentan diversos (vinculados a gustos personales) y se aportan razones para que se consideren propios del discurso escolar sobre TV. El objetivo es llegar a un acuerdo sobre el tipo de programas de TV que se deben incluir o excluir del discurso escolar.</p>	<p>P1432: Se presentan y analizan los géneros de película folklórica y de acción y los dibujos animados (japoneses), aportando razones a favor y en contra de su inclusión en el discurso escolar sobre TV. La interacción refleja una confrontación dialéctica cuyo objeto es llegar a un acuerdo y posición conjunta sobre el tipo de programas que deben incluirse en el discurso escolar sobre televisión.</p> <p>P1436: Presentan diferentes tipos de programas y contenidos (fund.deporte) que forman parte del discurso escolar. Se describe la diferenciación de gustos y preferencias de cada miembro de la unidad familiar, los modos de organización de la actividad familiar y el número de televisores.</p> <p>P1438: Se analiza el fenómeno televisivo Chiquito de la Calzada y los efectos que ha tenido en la opinión pública, apoyándose en una dimensión formativa y en los rasgos de la cultura andaluza para considerarlo apropiado dentro del discurso escolar sobre TV. Se pretende llegar a un acuerdo sobre su inclusión en el discurso escolar.</p> <p>P1439: Se presenta y analiza un caso (anecdótico) de los informativos de TV, apoyándose en los rasgos de identidad cultural andaluza para considerarlo apropiado dentro del discurso escolar.</p>

La información descriptiva recogida en la tabla anterior muestra una concepción argumentativa de este objetivo, que es compartida por todos los grupos, haciéndose más explícita en el grupo C, al proponer razones y criterios en un sentido escolar (representado en la idea de cultura andaluza); en el resto de los grupos predomina una lectura y valoración en clave individual y particular. Asimismo, se aprecia la privilegiación de un destinatario de carácter social (perteneciente a comunidad de vecinos, colectivo de padres, etc.) para posicionarse y razonar los contenidos en los grupos A1 y A2.

En una línea transversal, se observan diferencias entre los grupos en el abordaje de este objetivo. Al ser un objetivo de naturaleza argumentativa revela

las concepciones o imágenes de la televisión que son construidas por los grupos, siendo especialmente significativas las diferencias entre el grupo A1 y C como casos extremos. En el grupo A1, las personas utilizan la anécdota como estrategia para provocar una identificación o reacción afectiva del grupo, desarrollando una imagen contextualizada próxima. En contraposición, el grupo C da un salto cualitativo al plantear conceptos y fenómenos que caracterizan la televisión como instrumento cultural tales como los géneros televisivos (película folklórica y de acción, dibujos japoneses) y el fenómeno Chiquito de la Calzada. En un sentido comparativo, se pueden observar las diferencias entre estos grupos (A1, C), en la forma de utilización de casos anecdóticos representada en los episodios P1102 (grupo A1) y P1439 (grupo C), entendiéndose su uso desde un punto de vista intrínseco (con un significado potente capaz de provocar en sí mismo una postura) o bien desde un punto de vista extrínseco (en relación con un concepto abstracto que guía la exposición).

Tabla 54. Descripción de los episodios de interacción orientados al objetivo 3 “Establecer el grado y ámbito social de influencia de la televisión”			
A1	A2	B	C
<p>P1105: Basándose en la experiencia personal, presentan una serie de anécdotas que ponen de manifiesto la influencia que ha ejercido la publicidad sobre ellos para comprar un determinado producto. Se pretende llegar a un acuerdo sobre la influencia de la publicidad televisiva en los hábitos de consumo, para ello demuestran la relación publicidad-consumo con experiencias de vida.</p> <p>P1106: Presentan diferentes ámbitos en que puede observarse la influencia de la televisión. Se analiza el poder del medio para inducir a los jóvenes a la violencia, delincuencia, etc.</p> <p>P1108: Se presentan y analizan diferentes situaciones e historias personales como mujeres para poner de manifiesto los cambios en los modelos de mujer. La principal orientación que se adopta es el género feminista (reivindicación) destinado al colectivo social de las mujeres. El objetivo de la acción discursiva es llegar a un consenso sobre el papel que ha jugado la TV como generadora de patrones culturales en relación al género (hombre-mujer), para poner de manifiesto la función de la TV como moldeadora de las actitudes de la población y la opinión pública.</p>	<p>P1214: Exponen diferentes áreas de la vida cotidiana y distintos sectores de población (adultos, jóvenes) en que se observa la influencia de la televisión (consumo, alimentación, tendencias políticas, etc). Llegar a un acuerdo sobre el grado y tipo de influencia que ejerce la televisión en la creación de patrones de conducta y de opinión pública.</p>	<p>P1323: Basándose en la experiencia personal, presentan una serie de casos que revelan la influencia de las telenovelas en las relaciones familiares, el cumplimiento de responsabilidades, hábitos de compra (horarios). Se valora negativamente su influencia y se justifica el impacto por el realismo de las historias que cuentan. Objetivo: Valorar el efecto de las telenovelas en la vida cotidiana.</p> <p>P1324: Se presentan diversos programas y contenidos de televisión, exponiendo efectos negativos (vinculado a la población infantil y juvenil, violencia). Objetivo: llegar a un acuerdo sobre el grado y tipo de influencia de la televisión en la conducta violenta.</p> <p>P1326: Se exponen distintas áreas de la vida en que se observa la influencia de la TV (consumo, gustos y tendencias políticas basada en la imagen pública de los líderes). Objetivo: llegar a un acuerdo sobre el grado y tipo de influencia que ejerce la TV en la creación de patrones de conducta.</p>	<p>P1442: Se analiza la influencia de los programas de origen iberoamericano (series infantiles y telenovelas) en el lenguaje y la relación con tipos de audiencias, sectores de población. Llegar a un acuerdo en el grupo sobre el tipo y sector de influencia.</p>

En relación con el abordaje de este objetivo, se observan diferencias no sólo en el grado de atención, sino también en las formas de interpretarlo cada grupo. La interpretación del grupo A1, apoyada en la exposición de anécdotas como estrategia para analizar la influencia de la televisión revela una lectura en clave personal y contextualizada. En otra vertiente, los grupos B y C analizan la influencia de la televisión, apoyándose en su naturaleza mediadora aludiendo de manera más o menos indirecta a la dialéctica realidad-ficción (telenovelas), la imagen mediática de los líderes políticos y a la influencia cultural (en el lenguaje, conductas, etc.) de la emisión de programas foráneos (p.e. iberoamericanos).

Tabla 55. Descripción de los episodios de interacción orientados al objetivo 4 “Analizar las funciones y uso de la televisión desde la educación”			
A1	A2	B	C
P1107: Elaborar un discurso compartido sobre los contenidos de la TV que revelan la naturaleza educativa del medio. Se exponen aspectos específicos de la TV (refranes de la ruleta de la fortuna, anuncios-lectoescritura) que revelan su dimensión educativa. Asociado al contexto institucional escolar.	P1215: Se analiza la función formativa que cumplen distintos programas, contenidos, cadenas de TV y se exponen los efectos educativos positivos (ampliación de conocimientos de tipo académico, cultural en general –teatro, cultura andaluza-) y negativos (vinculado a la población juvenil violencia).	P1327: Se presentan y analizan tipos de programas y temas (p.e. sexo) desde su dimensión educativa, como contenido educativo. Objetivo: Llegar a un acuerdo sobre la televisión como medio educativo y sobre los contenidos y programas que se consideran en esta vertiente.	P1434: Presentar y analizar tipos de programas desde su función de promoción de la cultura andaluza (películas folklóricas, musicales de flamenco, documentales de Andalucía, etc). Se denuncia la excesiva presencia en televisión de cine americano y concursos.  P1437: Se analiza la TV como medio educativos, se valora su poder e influencia en este sentido por la total integración en la vida cotidiana y se plantea la necesidad de un papel más activo del telespectador para seleccionar los programas que ve. Se analiza la primacía de la TV frente a otros medios como la radio y el tipo de audiencia de uno y otro.

A tenor de la lectura de la tabla 55, se observan ciertas semejanzas entre el grupo A1 y B en cuanto al enfoque de análisis de la dimensión educativa de la televisión, exponiendo programas (cifras y letras, la ruleta de la fortuna, etc.) que tienen un vínculo directo con el desarrollo de habilidades académicas instrumentales (lecto-escritura, vocabulario). Por el contrario, los grupos A2 y C comprenden la función educativa vinculada a un contexto escolar en una vertiente cultural más amplia (conocimientos académicos –lectoescritura, vocabulario, etc.- y culturales –teatro, cultura andaluza-).

Destacamos la forma de abordaje de este objetivo por parte del grupo C debido, por un lado, al uso conceptual de la cultura andaluza como criterio para analizar la naturaleza educativa de determinados géneros televisivos y, por otro, a la alusión a una educación televisiva de la población en función de la influencia sociológica del medio (integración en la vida cotidiana, primacía respecto a otros medios, etc.).

Tabla 56. Descripción de los episodios de interacción orientados al objetivo 5 “Analizar el uso y efecto de la televisión en la familia”			
A1	A2	B	C
P1104: Vinculado a la iniciativa manifestada por la profesora en el episodio anterior, exponen situaciones familiares típicas que se producen cuando ven la televisión en familia. Analizan los modos en que la TV ha afectado en las relaciones familiares. Se produce una confrontación basada en gustos y hábitos de vida diferentes entre hombres y mujeres. Se ridiculiza una determinada forma de ser respecto al medio (broma, burla, provo, obsti). El destinatario en muchos casos es el colectivo social de las mujeres.	P1211: Describir distintos hábitos, costumbres y gustos personales en relación con TV –itinerario vital de actividades e integración de la TV en el mismo- (horarios, formas en que se ve –sola/acompañada-, tipos de programas según situaciones) y la relación con modelos familiares distintos (tipos de relación que se establecen en el núcleo familiar, relaciones de poder hombre/mujer y las relaciones con los hijos que oscilan entre la tiranía y desprecio de éstos respecto a los gustos y aficiones de la madre y el respeto mutuo-diálogo/reciprocidad en la relación con la madre).  P1212: Se exponen diferentes situaciones familiares que se producen cuando ven la TV en compañía. Se presentan y analizan estas situaciones desde una confrontación basada en gustos y estilos de vida diferentes entre hombres y mujeres. Se ridiculiza una determinada forma de ser frente al medio (broma, provo, agres). Los destinatarios son alternativamente hombres y mujeres.	P1318: Exponen diferentes formas de ver la TV (sola, en compañía) apoyado en modelos de familia distintos. Objetivo: dar a conocer distintas formas de ver la TV y su relación con modelos de familia (componentes de la unidad familiar y tipos de relación entre ellos).  P1319: Exponen los horarios y tiempo de dedicación a la actividad de ver la TV y se aportan como razones para los hábitos personales respecto al medio: estilo de vida, cantidad y variedad de actividades diarias asumidas. Objetivo: presentar diversos modelos de mujer (trabajadora, ama de casa, jubilada) y la relación/influencia en el tiempo y horario que se dedican a ver TV. Parecen buscar cuál es el modelo más aceptado por la escuela.  P1321: Se exponen diferentes situaciones familiares que se producen cuando ven la TV en compañía, centrándose fundamentalmente en las relaciones padres-hijos.  P1325: Se exponen diferentes situaciones familiares que se producen en relación con la TV, apoyándose en la experiencia personal y en la presentación de casos y anécdotas, que revela la influencia de la TV en las formas de organización interna y sistemas de relación de la familia. Se apela a la conciencia social como mujeres, adoptando este tipo de discurso. Objetivo: llegar a un acuerdo sobre el grado y tipo de influencia de la TV en la vida familiar.	P1433: Se presentan situaciones familiares típicas y patrones de conducta en relación con la TV en el núcleo familiar (pasividad frente al medio, incomunicación entre las personas). Se relacionan estas situaciones con la falta de calidad de la programación debido a su uniformidad en contenido (deporte= fútbol, ausencia de aspectos de nuestra cultura-flamenco) y con el tipo de espectador pasivo en que se basan.  P1435: Manifestar la opinión (gustos) y hábitos de conducta familiar en relación con la TV de un sector del grupo (1,3).

En relación con este objetivo, los grupos en general han desarrollado un discurso social “no escolar” (manifestado en los destinatarios), a excepción del grupo C. Asimismo, todos los grupos se han apoyado en la presentación de situaciones familiares típicas para ilustrar el uso y efecto de la televisión en el ámbito familiar.

No obstante, los grupos A1 y A2 se han centrado en la influencia de este medio en función de las diferencias de gustos y hábitos de vida entre hombres y mujeres (P1104 y P1212). El grupo B analiza el impacto de la televisión en distintos modelos de familia (componentes de la unidad familiar, formas de organización interna, tipos de relación que se establecen entre ellos, etc.), relacionando los hábitos personales respecto al medio en función de estilos de vida. El grupo C explica los efectos de la televisión en la familia (patrones de conducta en relación con la televisión, incomunicación en el núcleo familiar, etc.) en función de la falta de calidad de la programación y al tipo de espectador en que se apoya. La atención prestada en este grupo al modelo de televisión existente como generador y reforzador de unos determinados patrones de conducta en el núcleo familiar lo hacen cualitativamente distinto en cuanto al nivel de análisis aplicado en relación con este objetivo.

Tabla 57. Descripción de los episodios de interacción orientados al objetivo 6 “Realizar una síntesis de las ideas principales del debate”			
A1	A2	B	C
		P1328: Información general sobre el procedimiento para tratar la información recogida en esta sesión y aclarar algunos aspectos de las intervenciones que han salido a lo largo del debate y que no han quedado claros. Es un episodio de interacción desarrollado a instancias del coordinador.	P1440: Se pone de manifiesto la existencia de heterogeneidad en contenidos del discurso escolar sobre TV debido a las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a tipo de programas y temas que les gustan. Es un episodio de interacción bastante guiado por la coordinadora y su objetivo es realizar una síntesis y repaso general.  P1441: Se expone el interés de visitar la televisión, conocer su funcionamiento interno y se denuncia su falta de calidad (profesionalidad) y el tipo de público pasivo a lo que va dirigida. Repaso a temas ya tratados respecto al medio.

La tabla 57 aporta información detallada en relación con las formas en que han abordado el objetivo 6 los grupos B y C, ya que, como ha quedado patente, los grupos A1 y A2 no lo han desarrollado. De este modo, el sentido otorgado por el grupo B es el de retomar algunas ideas puntuales y determinar su interpretación, mientras que el grupo C se plantea la síntesis del debate a partir de una breve referencia a las ideas principales, insistiendo de nuevo en el análisis interno del propio medio televisivo (funcionamiento interno, falta de calidad y tipo de público).

### **8.5.2. Exploración y representación interna de episodios**

En una vertiente interna, la exploración de los procesos de interacción característicos del debate en los grupos requiere la selección, organización y representación del tipo de discurso escolar propio de cada grupo a partir de los rasgos más significativos de éste, entre los cuales destacan las formas de concepción de la televisión (representada en la categoría estructura).

La representación gráfica de los episodios de interacción desde una perspectiva microanalítica ilustra los procesos de interacción de forma dinámica y completa, dibujando una microevolución del discurso de cada grupo; asimismo, permite caracterizar la relación entre la situación social de debate escolar y las formas de acción empleadas –consideradas como más apropiadas– por un individuo en este contexto.

Partiendo de los resultados obtenidos respecto al número de episodios que han conformado cada grupo de discusión, así como el tipo de objetivos dialógicos que se han propuesto los grupos en el marco del debate, se ha considerado mostrar el proceso de interacción de cada grupo a partir de un episodio de interacción de cada uno. Estos episodios se han seleccionado entre aquellos que se han planteado como objetivo “definir los contenidos del discurso escolar sobre televisión” (objetivo dialógico 2).

Las razones que han orientado esta focalización en los episodios relativos a este objetivo son de diversa índole; con un sentido externo, el grado de atención prestado por cada grupo a este objetivo ha sido significativo, no observándose diferencias sustanciales en cuanto al nivel de profundización entre unos y otros; en este sentido, los episodios orientados al objetivo 3 (ámbitos sociales de influencia de la televisión) han sido tratados de forma desigual en los grupos y, además, se trata de un objetivo en el que se pone en relación la televisión con

otros contextos sociales –no con el ámbito escolar–, más o menos significativos para el grupo.

La orientación del discurso hacia el objetivo 2 hace manifiesta las formas de relación que se establecen en el grupo respecto a la negociación de significados vinculados a la televisión en un contexto escolar; la observación de las formas de acción que se ponen en juego en este proceso de elaboración de significados compartidos es ilustrativa, por un lado, de la influencia que ejerce el contexto en el que se realiza la actividad en la construcción de éstos (por ejemplo, a través de mecanismos de regulación del grupo o en el uso de determinados estilos y destinatarios) y, por otro, de los modos en que se concibe y representa la televisión como instrumento cultural; en una vertiente más intrínseca, la elección de aquellos episodios de interacción reveladores de estos procesos responde a un criterio teórico.

Teniendo en cuenta el discurso característico de cada grupo, obtenido a partir de los análisis descriptivos, así como las modalidades de enunciados expresivos de cada uno nos ha llevado a seleccionar los episodios P1102, P1210, P1322 y P1432.

Las representaciones gráficas que se han elaborado consisten en mapas extendidos de códigos de enunciados. Con el fin de facilitar la lectura e interpretación de la información contenida en ellas, se ha creado un diccionario de los recursos empleados para cada rasgo del discurso de los grupos, que exponemos en la figura 15.

Las ilustraciones de estos episodios de interacción muestran de manera conjunta los resultados obtenidos del análisis descriptivo y tipológico proyectado en un fragmento del debate que ha desarrollado cada grupo.



<p><b>Destinatario: Bordes de la forma del enunciado.</b></p> <p>Social (DSOCI): - - - - -</p> <p>Personas (DPERS): ———</p> <p>Escolar (DSCOL): = = = = =</p>	<p><b>Referente: Forma superior a color.</b></p> <p>Experiencial (RYOFA) <span style="color: yellow;">■</span></p> <p>Social (RSOC) <span style="color: cyan;">■</span></p> <p>Escolar (RESC) <span style="color: magenta;">■</span></p>
<p><b>Tipos de enunciados (clases): Color de relleno del enunciado.</b></p> <p>Funcional (1) <span style="background-color: gray;">■</span></p> <p>Popular-cotidiano (2) <span style="background-color: cyan;">■</span></p> <p>Coloquial (3) <span style="background-color: white;">■</span></p> <p>Contextualizado (4) <span style="background-color: blue;">■</span></p> <p>Argum.-referencial (5) <span style="background-color: orange;">■</span></p> <p>Dubitativo (6) <span style="background-color: yellow;">■</span></p> <p>Bromista (7) <span style="background-color: green;">■</span></p> <p>Dogmático (8) <span style="background-color: purple;">■</span></p> <p>Argum.-conceptual (9) <span style="background-color: red;">■</span></p> <p>Incitador-polemista (10) <span style="background-color: brown;">■</span></p>	<p><b>Mecanismos de Regulación:</b></p> <p>Reforzador <span style="color: green;">😊</span></p> <p>Delimitador <span style="color: red;">⊘</span></p> <p><b>Estructura: Formas geométricas.</b></p> <p>Sin estructura <span style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 2px;"> </span></p> <p>Contextualizada <span style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 2px;"> </span></p> <p>Descontextualizada <span style="border: 1px solid black; width: 10px; height: 10px; transform: rotate(45deg); display: inline-block;"></span></p>
	<p><b>Temática:</b></p> <p>Código numérico debajo del enunciado. Temas (1-21).</p>

Figura 15. Catálogo de recursos para la interpretación de episodios

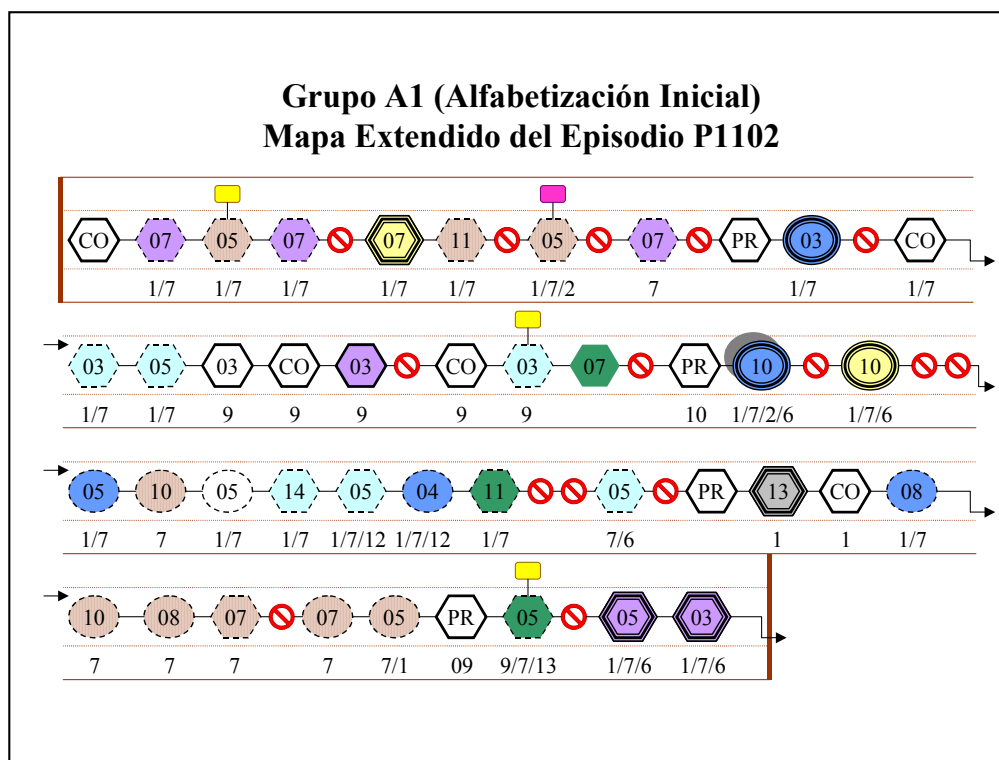


Figura 16. Mapa extendido de un episodio de interacción característico del grupo A1.

La exposición gráfica de fragmentos (episodios completos) del discurso de cada grupo atiende, por su forma de expresión y los contenidos que incluye, tanto a la interpretación de aspectos relacionales y mediacionales del propio proceso de

interacción mismo, como a la influencia de determinados factores (de entorno) que ejercen influencia en el proceso de construcción del discurso por su participación en la acción discursiva concreta.

Se han dispuesto, los mapas extendidos de códigos de enunciados, en sentido secuencial; la lectura se realiza de izquierda a derecha e incluyen una representación del conjunto de los enunciados que componen el episodio. A modo metafórico, pueden entenderse como un tipo especial de “partitura” discursiva.

Desde un punto de vista teórico, el destinatario revela la imagen que construyen las personas acerca del contexto en el que se realiza la actividad de debate, así como las formas de enunciado que considera más adecuadas en función de la percepción del mismo. Esto revela el tipo diálogo que establece el sujeto en esa esfera o colectivo social en relación con la televisión, de tal forma que esta percepción orienta la utilización de unas formas de lenguaje que se perciben como más apropiadas por el sujeto.

En el grupo A1, la preeminencia de un destinatario de origen social dibuja un perfil del grupo a partir de los contextos sociales que son representados como orientación de la actividad (identidad colectiva referenciada como destinataria del discurso son el grupo de vecinos y el colectivo de mujeres con las que se identifica y a los que se dirige). De forma muy aislada, se ha contemplado un destinatario genérico de tipo escolar (triple línea). Esto está relacionado con el significativo uso de delimitadores como mecanismos de regulación que ha empleado el grupo para orientar el discurso, lo que revela cierta tensión y desconcierto en el grupo al abordar este tema en su vínculo con el contexto de la escuela.

Esta percepción del contexto y del tipo de actividad que se realiza, sugiere a las personas emprender unas formas de acción determinadas al analizar y comprender la televisión, las cuales se expresan a través del tipo de géneros discursivos usados y de la estructura conceptual.

En este sentido, destaca el uso de un discurso de carácter dogmático (tipo 8), incitador-polemista (tipo 10) y popular-cotidiano (tipo 2). Se observa como rasgo generalizado formas coloquiales del discurso (tipo 3) por parte de la profesora y coordinadora. Además, es frecuente la estructura conceptual de naturaleza contextualizada (formas circulares), lo que se concreta en el uso de anécdotas de la vida cotidiana y la descripción de programas próximos a su vivencia personal.

La falta de conceptos abstractos que guían el discurso inducen a considerar que el propio debate contribuye a su construcción sobre la base de los casos anecdóticos mostrados.

La valoración sobre los contenidos del debate escolar se ha centrado en este grupo en el análisis del vínculo entre el tema sexo (tema 7) y la televisión (tema 1) en el ámbito escolar, explorando una gama de relaciones con otros temas, entre los cuales destaca la privacidad y derecho a la intimidad (tema 6) por su alusión al carácter personal/vivencial para explicar la actitud de aceptación o rechazo de los programas televisivos de contenido sexual.

El discurso del grupo A2 muestra cierta tensión por determinar la orientación del discurso, lo que se observa en la significativa presencia de enunciados orientados hacia personas concretas de la clase en su calidad de pertenencia a la escuela tales como compañeros de clase o profesora (traza continua) junto a enunciados orientados a colectivos sociales (traza discontinua) diferenciados en función del tipo de responsabilidad familiar (padres), de la comunidad local de la vivienda (vecinos) o del género (hombres, mujeres).

De forma colateral, parte del discurso ha estado orientado genéricamente al ámbito escolar. La orientación hacia destinatarios escolares en su modalidad más concreta e inmediata representada en las personas que forman parte de la vida de las instituciones educativas se acompaña frecuentemente de formas de discurso

argumentativo-referencial (color naranja); además se mantiene como una forma básica la modalidad popular-cotidiana (color celeste).



Figura 17. Mapa extendido de un episodio de interacción característico del grupo A2

En este episodio, resulta significativo el uso de referentes para analizar la adecuación de un tema al contexto escolar, entre los cuales destaca la utilización de referentes sociales y, específicamente los medios de comunicación.

La forma más habitual de enunciado es neutro en cuanto a la estructura conceptual, ya que no expresa ningún rasgo de abstracción/contextualización en la forma de abordaje de los temas. No obstante, a lo largo del episodio se produce de forma esporádica algún enunciado con estructura conceptual contextualizada (formas circulares).



















<p><b>Destinatario: Bordes de la forma del enunciado.</b></p> <p>Social (DSOCI): - - - - -</p> <p>Personas (DPERS): _____</p> <p>Escolar (DSCOL): = = = = =</p>	<p><b>Referente: Forma superior a color.</b></p> <p>Experiencial (RYOFA) </p> <p>Social (RSOC) </p> <p>Escolar (RESC) </p>
<p><b>Tipos de enunciados (clases):</b> <i>Color de relleno del enunciado.</i></p> <p>Funcional (1) </p> <p>Popular-cotidiano (2) </p> <p>Coloquial (3) </p> <p>Contextualizado (4) </p> <p>Argum.-referencial (5) </p> <p>Dubitativo (6) </p> <p>Bromista (7) </p> <p>Dogmático (8) </p> <p>Argum.-conceptual (9) </p> <p>Incitador-polemista (10) </p>	<p><b>Mecanismos de Regulación:</b></p> <p>Reforzador </p> <p>Delimitador </p> <p><b>Estructura: Formas geométricas.</b></p> <p>Sin estructura </p> <p>Contextualizada </p> <p>Descontextualizada </p> <p><b>Temática:</b> <i>Código numérico debajo del enunciado. Temas (1-21).</i></p>

Figura 15. Catálogo de recursos para la interpretación de episodios

En cuanto al contenido abordado por el grupo A2 en el episodio representado ha girado en torno al tema sexo y sus conexiones con una amplia gama de temas; la relación establecida entre el tema sexo (7) y educación/cultura (2) es la más aceptada socialmente por el grupo en el debate.

Del punto de contacto entre la representación que tienen las personas de los temas del debate y las relaciones que observan con el contexto escolar, surgen las formas de regulación empleadas por el grupo para conducir el debate; en este caso predominan también mecanismos de regulación con una función delimitadora o controladora, fruto de las formas de relación propuestas entre el tema principal “sexo” y el contexto.



















<p><b>Destinatario:</b> <i>Bordes de la forma del enunciado.</i></p> <p>Social (DSOCI): - - - - -</p> <p>Personas (DPERS): ————</p> <p>Escolar (DSCOL): = = = = =</p>	<p><b>Referente:</b> <i>Forma superior a color.</i></p> <p>Experiencial (RYOFA) </p> <p>Social (RSOC) </p> <p>Escolar (RESC) </p>
<p><b>Tipos de enunciados (clases):</b> <i>Color de relleno del enunciado.</i></p> <p>Funcional (1) </p> <p>Popular-cotidiano (2) </p> <p>Coloquial (3) </p> <p>Contextualizado (4) </p> <p>Argum.-referencial (5) </p> <p>Dubitativo (6) </p> <p>Bromista (7) </p> <p>Dogmático (8) </p> <p>Argum.-conceptual (9) </p> <p>Incitador-polemista (10) </p>	<p><b>Mecanismos de Regulación:</b></p> <p>Reforzador </p> <p>Delimitador </p> <p><b>Estructura:</b> <i>Formas geométricas.</i></p> <p>Sin estructura </p> <p>Contextualizada </p> <p>Descontextualizada </p> <p><b>Temática:</b> <i>Código numérico debajo del enunciado. Temas (1-21).</i></p>

Figura 15. Catálogo de recursos para la interpretación de episodios

A través del episodio seleccionado se observa en el debate del grupo B un cambio en cuanto a la percepción del destinatario, ya que la orientación del discurso se centra en las personas concretas desde su pertenencia al ámbito escolar (alumnos, profesores), lo que supone una toma de conciencia del contexto en su modo más directo y experiencial; asimismo, una modalidad genérica de destinatario vinculada a la percepción del contexto escolar ha constituido una pequeña parte del discurso en este grupo. La orientación hacia destinatarios sociales se produce de forma residual, meramente anecdótica. Los escasos referentes empleados tienen una naturaleza también escolar, lo que tiene relación con la identidad de pertenencia al contexto escolar manifestada en los destinatarios. Paralelamente, se observa el desarrollo de modalidades de discurso fundamentalmente coloquial (color blanco) y funcional (color gris). Asimismo respecto a la estructura conceptual con que se aborda la televisión, se identifica una dialéctica entre enunciados sin expresión de la misma –discurso básicamente neutro– y enunciados que manifiestan formas contextualizadas de aproximación al medio.

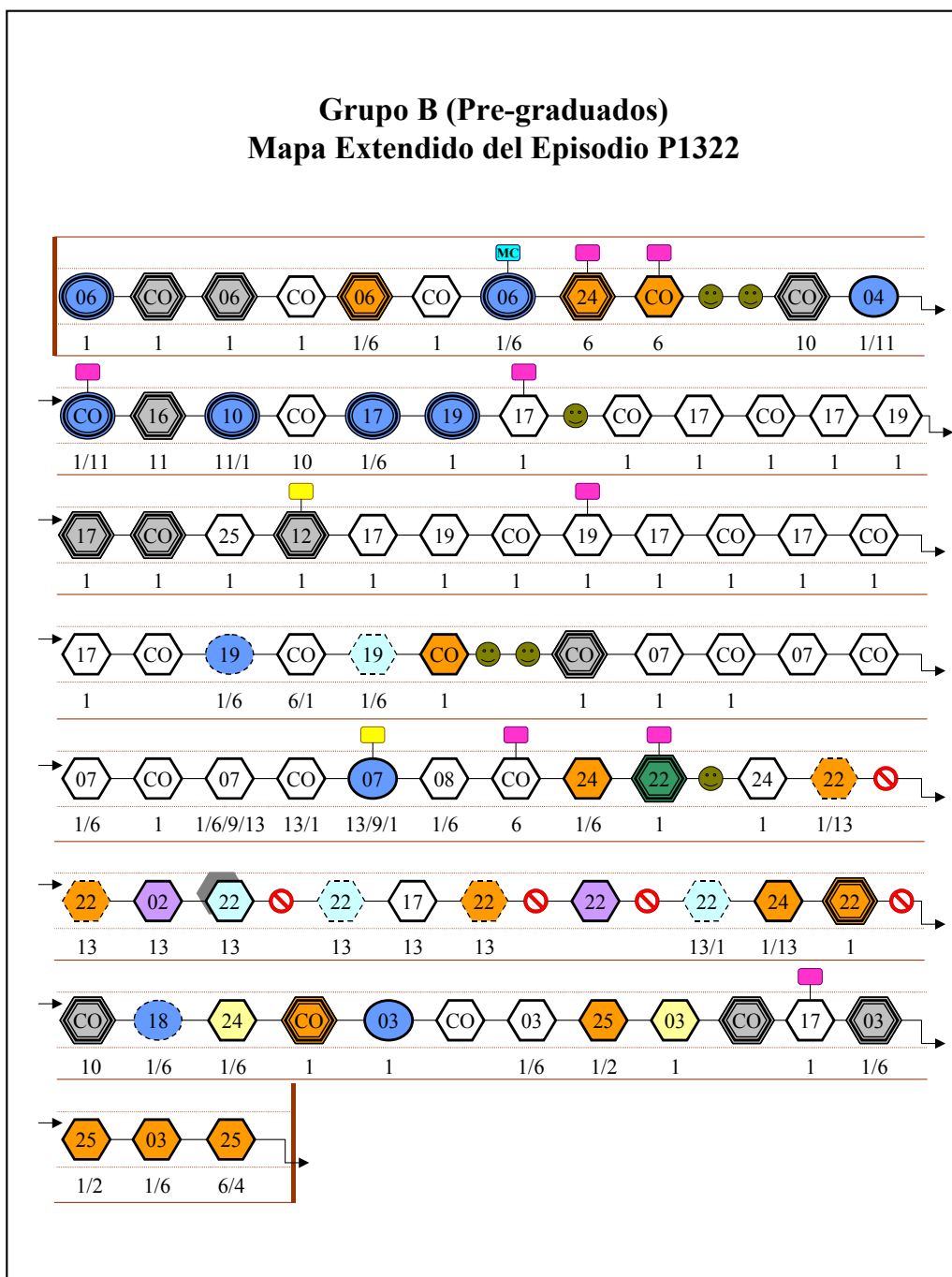


Figura 18. Mapa extendido de un episodio de interacción característico del grupo B

Además, la percepción del grupo sobre la intersección del contenido del debate (la televisión) y del contexto (escuela) ha llevado a tratar los temas: programación televisiva (1), relaciones familiares (13) e intimidad/privacidad (6), destacando una lectura vivencial de la televisión a partir de la naturaleza de los temas abordados en relación con ésta.

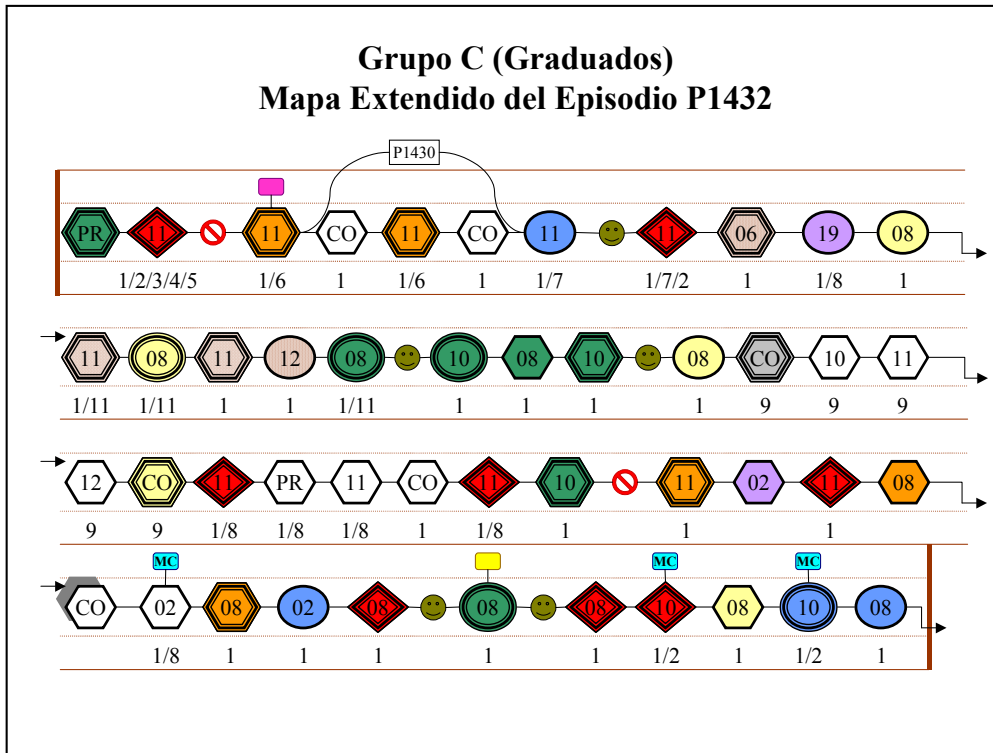


Figura 19. Mapa extendido de un episodio de interacción característico del grupo C

<p><b>Destinatario:</b> <i>Bordes de la forma del enunciado.</i></p> <p>Social (DSOCI): - - - - -</p> <p>Personas (DPERS): ———</p> <p>Escolar (DSCOL): = = = = =</p>	<p><b>Referente:</b> <i>Forma superior a color.</i></p> <p>Experiencial (RYOFA) <span style="color: yellow;">■</span></p> <p>Social (RSOC) <span style="color: cyan;">■</span></p> <p>Escolar (RESC) <span style="color: magenta;">■</span></p>
<p><b>Tipos de enunciados (clases):</b> <i>Color de relleno del enunciado.</i></p> <p>Funcional (1) <span style="background-color: grey; border: 1px solid black;"> </span></p> <p>Popular-cotidiano (2) <span style="background-color: cyan; border: 1px solid black;"> </span></p> <p>Coloquial (3) <span style="background-color: white; border: 1px solid black;"> </span></p> <p>Contextualizado (4) <span style="background-color: blue; border: 1px solid black;"> </span></p> <p>Argum.-referencial (5) <span style="background-color: orange; border: 1px solid black;"> </span></p> <p>Dubitativo (6) <span style="background-color: yellow; border: 1px solid black;"> </span></p> <p>Bromista (7) <span style="background-color: green; border: 1px solid black;"> </span></p> <p>Dogmático (8) <span style="background-color: purple; border: 1px solid black;"> </span></p> <p>Argum.-conceptual (9) <span style="background-color: red; border: 1px solid black;"> </span></p> <p>Incitador-polemista (10) <span style="background-color: brown; border: 1px solid black;"> </span></p>	<p><b>Mecanismos de Regulación:</b></p> <p>Reforzador <span style="color: green;">😊</span></p> <p>Delimitador <span style="color: red;">⊘</span></p> <p><b>Estructura:</b> <i>Formas geométricas.</i></p> <p>Sin estructura <span style="border: 1px solid black; display: inline-block; width: 1em; height: 1em; vertical-align: middle;"> </span></p> <p>Contextualizada <span style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; display: inline-block; width: 1em; height: 1em; vertical-align: middle;"> </span></p> <p>Descontextualizada <span style="border: 1px solid black; transform: rotate(45deg); display: inline-block; width: 1em; height: 1em; vertical-align: middle;"> </span></p> <p><b>Temática:</b> <i>Código numérico debajo del enunciado. Temas (1-21).</i></p>

Figura 15. Catálogo de recursos para la interpretación de episodios

El episodio de interacción extraído del debate del grupo C expresa un cambio espectacular en la percepción del destinatario. En este debate, la institución educativa con unas características, funciones y actividades ha



constituido el principal destinatario del discurso en este grupo; paralelamente, las personas específicas que forman parte de este contexto (profesores y alumnos fundamentalmente) han constituido el otro tipo de destinatario que ha estructurado el debate. No se han privilegiado destinatarios de tipo social para la exposición y argumentación de ideas en este grupo.

El debate de este grupo, a partir del episodio seleccionado, se caracteriza por una diversidad de formas discursivas (funcional, dubitativo, incitador-polemistas, etc.), aunque las más utilizadas han sido la bromista y argumentativa-conceptual, ésta última apoyada en el concepto de género televisivo y de cultura andaluza. La privilegiación de un destinatario de tipo escolar (triple línea en el borde del enunciado) hace emerger un género discursivo propiamente escolar, como es el argumentativo-conceptual que centra la dialéctica discursiva sobre la naturaleza e interpretación de conceptos; esta actividad de discusión en torno a conceptos se percibe como prioritaria frente a la de exposición de posturas personales. En esta línea, resulta muy significativo la exteriorización de las estructuras conceptuales empleadas en el análisis del medio televisivo y de su vínculo con el contexto escolar, abandonándose la tendencia del grupo B a mantenerse en discursos de tipo neutro. En el debate del grupo C se hace manifiesta el tipo de estructura, coexistiendo enunciados con una forma descontextualizada junto con enunciados de estructura contextualizada. El uso de reforzadores como principal mecanismo para regular el discurso es otro rasgo del mismo.

El contenido del debate en el grupo C en el marco del episodio de interacción seleccionado se ha centrado en el tema “programación televisiva” y sus relaciones con “modelo de financiación de la televisión”, “formas de ver la televisión” y “violencia”.

En términos generales, se observa una evolución en los grupos hacia una descontextualización de la televisión, apoyada por los procesos de abstracción y generalización de conocimientos que promueve la escuela. Por otra parte, la

progresiva privilegiación de un destinatario escolar como orientación del discurso revela la relación entre el sujeto y la escuela en relación con la televisión, así como la conciencia de existencia de este contexto. Esto tiene proyecciones teóricas para analizar la incidencia del contexto en las formas de pensamiento propuestas por la perspectiva sociocultural, a través de las relaciones dinámicas que establece el individuo con el contexto (privilegiación, reintegración).

## **Capítulo IX**

### **CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

En relación con los resultados obtenidos, el estudio ha proporcionado un conjunto de datos empíricos que permiten caracterizar la naturaleza de la acción mediada en contextos educativos. Diversas formas de mediación están implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que se desarrollan en los contextos escolares formales. Aquí hemos explorado algunas de ellas que están apoyadas por un instrumento cultural de enorme trascendencia en la vida social; éste es la televisión. Los modos en que ésta es representada y proyectada en el discurso escolar constituyen expresiones del vínculo real entre el instrumento (en las diferentes lecturas o claves interpretativas que revelan las acciones de los sujetos) y el contexto escolar.

Las conclusiones de esta aproximación empírica a las formas de mediación de la televisión en los discursos escolares se han desarrollado en dos niveles de generalización. En un nivel más concreto y pegado a los resultados del estudio, las conclusiones específicas se han planteado en función de las áreas de objetivos científicos propuestos en la investigación: a) la caracterización del discurso escolar sobre televisión; b) la estructura del discurso escolar sobre televisión; c) el

fenómeno de la ventrilocución en el discurso escolar y d) los patrones discursivos característicos del debate escolar sobre televisión.

En un nivel de conclusiones más generales, las evidencias empíricas relacionadas con estas cuatro dimensiones son proyectadas hacia tres ámbitos de influencia de las aportaciones científicas del trabajo: A) la aplicación de la teoría sociocultural al estudio de medios; B) la aproximación dialógica al análisis del discurso educativo y C) la idoneidad del método de grupo de discusión para los estudios socioculturales.

## **9.1. CONCLUSIONES ESPECÍFICAS**

### **9.1.1. Los rasgos del discurso escolar sobre televisión**

Los resultados obtenidos en relación con esta área tienen una doble orientación; por un lado, se identifican y describen los rasgos característicos que definen el discurso de los grupos (A1, A2, B y C) y, por otro, se realiza una comparación entre grupos a partir de estos rasgos, con el fin de determinar si las diferencias entre los discursos de los distintos grupos son estadísticamente significativas así como identificar cuáles de los rasgos son más diferenciadores.

La caracterización de los discursos de los grupos se ha realizado a partir de las frecuencias de aparición de las categorías más básicas en el marco del debate. Estos resultados descriptivos presentan una imagen de conjunto de los discursos de los grupos a partir del *contenido* que abordan en relación con la televisión (temáticas), el *estilo discursivo* utilizado (representado por las categorías objeto, acento, referente y destinatario) y, por último, el esquema o forma de aproximación al contenido del debate adoptado, que revela la *representación del contenido* del discurso (ilustrado por la categoría grado de representación de los signos) y la *forma de organización* desarrollada por el grupo a través de la categoría “mecanismos de regulación del grupo”.

### 9.1.1.1. Contenido del discurso

Se observa una gran variedad de temáticas abordadas en relación con la televisión en el conjunto de los grupos, gran parte de las cuales son abordadas de forma testimonial o anecdótica. Destaca la temática programación televisiva por el alto grado de atención prestada en todos los grupos.

No obstante, la variedad de contenidos explorados en los distintos grupos descubren perfiles diferentes, observándose que: a) el grupo A1 (Alfabetización inicial) tiende a centrar el debate en torno a temas contextuales tales como actividades cotidianas, formas de ver la televisión y sexo; b) en el grupo A2 (Alfabetización avanzada) se observa una doble tendencia: hacia temas próximos/vivenciales –desde un plano afectivo– tales como formas de ver la televisión y sexo junto con otros temas propios de la vida social/cultural, como son la cultura y el modelo de financiación de la televisión; c) el tipo de contenidos privilegiados en el grupo B (pre-graduados) están orientados hacia el análisis de las relaciones entre la televisión y el escenario familiar, lo que se observa en la atención prestada a temas como las relaciones familiares, actividades cotidianas y formas de ver la televisión; d) al margen de la prevalencia de la temática programación televisiva, la nota más singular del discurso del grupo C en cuanto a contenidos la constituye la enorme dispersión de los datos referidos al resto de temas tratados, observándose la presencia de una gran cantidad de temas en el discurso en pequeño porcentaje, conformando una imagen “mosaico” en cuanto al contenido; en este sentido, cabe señalar los temas “cultura andaluza” (6.7%) y “lenguaje” (5.5%) como parte de este mosaico temático, no tratados por el resto de los grupos.

De este modo, resulta llamativa la importancia otorgada en los grupos A1 y A2 al tema sexo, como un núcleo temático, que evoluciona a una presencia testimonial en los grupos B y C. En este sentido comparativo, destaca el discreto

aumento en la atención prestada a la temática “medios de comunicación” en los grupos según su grado de escolarización.

La lectura interpretativa de los contenidos que caracterizan los discursos escolares de los distintos grupos sugiere que los grupos A1 y B privilegian contenidos en una vertiente más próxima y personal, mientras que en los grupos A2 y C se descubre la presencia de temas de naturaleza más social y cultural. En este sentido, el grado de abstracción conceptual que suponen determinados contenidos abordados en el debate del grupo C descubre una naturaleza discursiva sustancialmente diferente al resto de los grupos.

#### **9.1.1.2. Estilo discursivo**

En relación con esta dimensión del discurso, los resultados apuntan a que las categorías acento y destinatario son más caracterizadoras del discurso que las categorías referente y objeto, debido principalmente al nivel de presencia y distribución en los datos.

En relación con el objeto de interacción, se observa la preeminencia de las modalidades “afirma”, “explica” y “pregunta”, por lo que podemos concluir que éstas constituyen las formas de intervención básicas en el debate escolar. No obstante, se detectan algunos matices entre grupos, especialmente en relación con las modalidades “refuta”, “sintetiza” y “modera”. De este modo, en los grupos de nivel académico más elevado (B y C) se produce un mayor nivel de uso de las modalidades “sintetiza” y “refuta”, que constituyen formas discursivas más complejas, asociadas a un mayor dominio de conceptualizaciones abstractas. Así, la modalidad “sintetiza” revela el acto de privilegiación de ideas con el objeto de hacer progresar el discurso del grupo hacia una determinada dirección. Por su parte, la acción de “refutar” implica la utilización de una argumentación en un plano conceptual más abstracto orientada al desarrollo del discurso escolar del grupo, y no a buscar un reconocimiento y aceptación pública de una postura personal.

En contraste con las anteriores, la intervención cuyo objeto es “moderar” ha estado más presente en los grupos de nivel académico más básico (A1 y A2), lo que puede interpretarse desde el nivel de dominio que estos grupos tienen del contexto escolar y de los instrumentos que éste propone. Esta forma discursiva se hace más necesaria en los grupos de alumnos más alejados de los patrones de socialización vinculados a contextos educativos institucionales como la escuela.

Respecto al *acento* del discurso, el nivel de uso de un tipo de discurso “retórico” varía en los grupos; así, a un mayor grado de escolarización (B y C) aumenta el nivel de uso de este tipo de acento. Por el contrario, observamos que un acento “espontáneo/directo” es más característico del discurso de los grupos A1 y A2. Estos rasgos apuntan en la línea antes señalada, siendo el acento retórico indicativo de un mayor dominio conceptual y de la situación de interacción. Por otra parte, el discurso del grupo A1 (alfabetización inicial) también se ha caracterizado por la utilización de un acento dogmático y airado, lo que nos advierte de los recursos discursivos de este grupo para la dialéctica de un debate escolar, en los que el contraste con otros puntos de vista y formas de razonamiento constituye la esencia.

En relación con los *referentes*, su presencia en el discurso es mínima, quizá debido al proceso de culturización de las personas que acuden a los centros de educación de personas adultas y a los rasgos del propio contexto de la educación de personas adultas como promotor para el acceso a los bienes culturales. El uso de referentes supone un ejercicio de alteridad por parte de las personas, basada en la importancia concedida al posicionamiento del otro y en la necesidad percibida de aportar otros puntos de vista para avalar el discurso propio. Ejemplos de este tipo de discursos referenciales son los apoyados por las instituciones educativas formales como el argumentativo, científico, etc. y vinculado a un alto grado de dominio de la cultura a través de los instrumentos que ésta propone como el lenguaje escrito, el cálculo, etc. Esto constituye una característica del contexto escolar de un centro de educación de personas adultas por el nivel de formación académica que provee. Probablemente si nos vamos a otros ámbitos institucionales que implican un mayor

dominio del lenguaje y estructuras académicas, exista una mayor proporción de usos referenciales, un caso extremo es la exigencia de avales para la creación científica.

Por tanto, a tenor de los resultados obtenidos podemos decir que, en términos generales, la mayor parte del discurso escolar sobre televisión está desprovisto de referentes, lo que parece constituye una característica del contexto específico de la educación de adultos; no se valora como prioritario la provisión de apoyos en el discurso para fundamentar los puntos de vista o darle un mayor peso. En segundo lugar, en el escaso discurso referencial desarrollado se descubre como rasgo más sobresaliente el uso de la experiencia personal como el referente más significativo en todos los grupos, lo que nos conduce a pensar en su participación en la caracterización de la cultura escolar de los centros de educación de personas adultas. No obstante, el protagonismo de este referente en el marco del discurso del grupo varía en función del grado de uso, así como la gama de referentes presentes en el discurso de los grupos. Así, el discurso referencial del grupo A1 se apoya casi exclusivamente en la propia experiencia, otorgando un papel predominante a los hechos de la existencia cotidiana personal como base para lograr la comprensión intersubjetiva necesaria para construir una imagen colectiva y compartida sobre televisión en el ámbito escolar.

Por el contrario, el discurso de los grupos A2, B y C se caracteriza por una mayor variabilidad de referentes, aunque el nivel de presencia de éstos es escaso. Se observa un descenso progresivo en el uso del referente experiencial, a favor de otros tipos de referentes. Así, en el debate del grupo A2 destaca el uso de referentes de tipo social y, entre éstos específicamente el referente “medios de comunicación”. En contraste, en los grupos B y C aumenta el nivel de presencia de referentes de índole escolar. La tendencia a la diversificación de referentes se observa más claramente en el grupo C. La liberalización de las formas referenciales presentes en los discursos de estos grupos pone de manifiesto cierta intencionalidad por apoyar y acreditar las ideas propias no exclusivamente en la experiencia y trayectoria personal.



Según los postulados teóricos, los colectivos o personas a los que se orienta el enunciado pone de manifiesto los grupos sociales en los que la persona autor del enunciado forma parte y la relación que establece con ellos. Este concepto está estrechamente relacionado con los lenguajes sociales, ya que de alguna forma esta categoría revela la conciencia de pertenencia a grupos sociales y la forma en que éstos grupos son representados por los sujetos a través de sus enunciados. La orientación e intencionalidad de las acciones se hace explícita a través de los tipos de destinatarios que son reflejados en los enunciados. Por otra parte, la forma en que se representan la actividad de debate escolar mediante el tipo de destinatario al que se dirigen descubre el nivel de conciencia que se tiene del escenario escolar y de los géneros discursivos propios de él.

En relación con los *destinatarios*, se observan diversas tendencias en función de los grupos. De este modo, en los grupos A1 y A2 existen una fuerte presencia de destinatarios de índole social (vecindario, padres, colectivo social de las mujeres), interpeándose también a las personas directas que participan en el debate (profesora, coordinador/a, alumnos) como miembros de la comunidad educativa. La orientación hacia estos tipos de destinatarios revela una cierta tensión en este grupo; por un lado, existe una inclinación hacia un tipo de destinatario de naturaleza concreta e inmediata en la situación discursiva y propio del ámbito escolar como son los alumnos de la clase; por otro, se hacen explícitos unos destinatarios de índole abstracta y extraescolar como son vecindario y colectivo social de las mujeres, que elucida tipos de lenguajes sociales.

La orientación del discurso de los grupos B y C ha estado caracterizada fundamentalmente por las personas que participan de la vida escolar como individuos y como colectivo. Su discurso se ha dirigido básicamente hacia destinatarios propios del contexto educativo y de la situación concreta del debate escolar, en una dimensión más inmediata o desde su vertiente más abstracta, observándose una tendencia a concentrar la atención en destinatarios de índole escolar en relación con los grupos A1 y A2.

Una primera conclusión sobre la orientación del discurso escolar sobre televisión en el contexto de la educación de personas adultas apunta en la línea de considerar a las personas que participan en la actividad como el destinatario más directo en los debates escolares, ya que se ha observado como un rasgo definitorio del discurso de todos los grupos. No obstante, la privilegiación de destinatarios de índole social en los grupos A1 y A2 revela una imagen contextual/social del escenario de actividad de debate escolar, así como una identidad social de los individuos. El hecho de que los grupos de nivel académico más elevado (B y C) desarrollen un discurso con una clara orientación e intencionalidad escolar indica un mayor grado de conciencia sobre el contexto de actividad de debate y su intencionalidad educativa.

La imagen que perfilan los resultados relativos al *estilo discursivo* (acento y destinatario) constituye una expresión empírica de la propuesta realizada por Ramírez (1995) sobre la presencia de formas protoargumentativas y argumentativas en los debates escolares como modos de discurso caracterizadores del proceso educativo de descontextualización del lenguaje; estas formas del discurso educativo vinculado a temas de tradición académica (lecto-escritura, cálculo, etc.) o a cuestiones de la vida cotidiana extraescolar, han sido identificadas también como caracterizadoras del proceso de descontextualización de la televisión. Así, podemos conocer las formas de discurso que son desarrolladas sobre este tema en contextos educativos así como la imagen de la televisión que es proyectada en cada modo de discurso. En nuestro caso, la aparición de formas protoargumentativas aparece en los grupos A1 y A2 (discurso basado en anécdotas, de tipo experiencial) cuyo contexto de actividad es representado y definido en el discurso del grupo a través de destinatarios de tipo social; las formas argumentativas, que se producen en mayor grado en los grupos B y C (discurso basado en conceptos, de tipo escolar) aparecen cuando se interpela a destinatarios de tipo escolar y se define la situación como educativa.

### 9.1.1.3. Estructura discursiva

En relación con este rasgo del discurso, la escasa presencia de la categoría “*grado de representación de los signos*” en el discurso sugiere que la mayor parte del discurso escolar sobre televisión es neutro en relación con el nivel de abstracción del tipo de lenguaje empleado.

Sin embargo, una parte del discurso revela la forma de aproximación conceptual y, en éste, se descubre como rasgo más sobresaliente el uso generalizado en todos los grupos de signos contextualizados; de tal modo que la presencia de este elemento junto con referentes de tipo experiencial y un acento espontáneo, apuntan a la constitución de un género discursivo contextual característico de la cultura escolar de los centros de educación de personas adultas. No obstante, la preponderancia de signos de naturaleza contextualizada en los distintos grupos varía en función del nivel académico del grupo, siendo más significativa su presencia en los grupos A1 y A2. Por otra parte, aunque el nivel de uso de signos descontextualizados es muy bajo en todos los grupos, se observa una tendencia inversa en cuanto a su nivel de presencia en el discurso de los distintos grupos, siendo mayor en los grupos de nivel académico más elevado.

Así, el discurso de los grupos A1 y A2 se caracteriza por el uso exclusivo de un tipo de signos (contextualizado), mientras el discurso de los grupos B y C se caracteriza por el uso combinado de signos contextualizados y descontextualizados. Este rasgo apunta también a una diferenciación de la naturaleza del discurso en función del grado de escolarización. La coexistencia en los grupos de nivel académico más elevado de signos de naturaleza y complejidad diferentes puede explicarse en la misma línea de diferenciación de géneros discursivos apuntada por Bajtín al plantear que los géneros primarios no desaparecen al surgir y elaborarse otros de mayor complejidad y abstracción sino que son reintegrados, produciéndose unas formas mixtas de habla plagadas de distinto tipo de elementos. Por tanto, la utilización de formas de lenguaje más abstractas y conceptuales acerca de la televisión constituye un indicador del nivel de conciencia sobre la propia mediación

de este instrumento cultural en contextos educativos, al valorarse como prioritario la selección de estas formas en su abordaje.

Respecto a los *mecanismos de regulación* empleados en los grupos, se observa una gran variación en los porcentajes de uso entre unos grupos y otros, perfilándose ciertas semejanzas con los resultados por grupos relativos a la naturaleza y grado de presencia de signos en el discurso. De este modo, los grupos A1 y A2 emplean mecanismos en un sentido controlador o delimitador del discurso grupal, teniendo poca presencia los mecanismos con una orientación reforzadora o estimulativa de la acción discursiva del grupo. Sin embargo, se advierte un cambio en los grupos B y C, en los que el uso de delimitadores baja ostensiblemente, vislumbrándose cierta tendencia a un mayor uso de reforzadores en el grupo C respecto a los demás grupos.

A un nivel intergrupal, los resultados señalan un descenso en el uso de delimitadores según el nivel académico del grupo; esto parece estar relacionado con una mayor experiencia escolar (institucionalizada) –conocimiento del contexto escolar- así como un mayor conocimiento del grupo y su funcionamiento en actividades escolares de diversa índole. No obstante, un conocimiento más exhaustivo del papel que juegan estos mecanismos en la construcción de un discurso escolar compartido sobre televisión puede surgir a partir de la representación de patrones de acción discursiva hallados como característicos de la actividad de debate escolar en los distintos grupos, que exponemos en un apartado posterior.

Las diferencias detectadas fueron objeto de contrastación estadística mediante chi-cuadrado. Esta prueba nos permitiría afirmar si estadísticamente podíamos considerar significativas las dimensiones de estilo y estructura del discurso y, por tanto, dignas de consideración en la descripción de los distintos discursos escolares. En función a los rasgos más sobresalientes, se seleccionaron las categorías acento, destinatario, referente y grado de representación de los signos; ésta última transformada en variable nominal se denominó “estructura”.

Los valores obtenidos en cada categoría: acento (chi: 144.99; gl: 15), destinatario (chi: 195.62; gl: 6), estructura (chi: 82.59; gl: 6) y referente (chi: 46.08; gl: 9) aconsejan rechazar la hipótesis nula a un nivel de significación  $p \leq 0.001$ , lo que nos permite decir que existen diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos.

Además, los resultados obtenidos de esta prueba nos sugerían la idoneidad de estas categorías para ser utilizadas como criterio para hallar modalidades de discurso ya que, tanto desde un punto de vista teórico como empírico han resultado significativas para la caracterización de los discursos de los grupos.

### **9.1.2. Estructura del discurso escolar sobre televisión**

El objetivo fundamental en esta segunda fase era descubrir modalidades de enunciados a partir de patrones de asociación entre las categorías que caracterizan el discurso con el objeto de identificar géneros discursivos que caracterizan el discurso escolar, para lo cual se aplicó la técnica de análisis de correspondencias múltiples y análisis de conglomerados. Además, el uso de unas modalidades u otras por parte de los grupos en relación con la televisión aporta información sobre la percepción de este instrumento en contexto escolar.

Por ello, una vez identificadas empíricamente un conjunto de modalidades de enunciado, se procedió a explorar las modalidades más caracterizadoras del discurso de los distintos grupos. Asimismo, las diferencias detectadas en función del nivel de uso las distintas modalidades de enunciados fueron objeto de contraste estadístico, para lo cual se aplicó la prueba de chi-cuadrado de contingencia.

El descubrimiento de tipos de enunciados caracterizadores del discurso escolar aporta la base empírica para contrastar el modelo teórico de análisis del discurso que se ha aplicado en el estudio de los grupos de discusión en esta

investigación. De este modo, podemos constatar suficientemente su utilidad para diferenciar y explicar la naturaleza de los discursos, probando de manera empírica la relevancia teórica concedida por Bajtín a dimensiones del lenguaje tales como la orientación o destinatario y las formas de acentuación empleadas para la exploración de géneros discursivos.

#### **9.1.2.1. Modalidades de enunciados propios del discurso escolar**

La identificación de patrones de asociación entre diversas variables (principalmente acento, destinatario y estructura) a través del análisis de correspondencias múltiples ha posibilitado reconocer diez tipos de enunciados diferentes que caracterizan el discurso escolar sobre televisión. Esto nos permite afirmar que existe una amplia gama de formas discursivas que conforman el discurso escolar, dibujando un perfil heterogéneo y rico en matices.

A partir de los resultados obtenidos, se puede decir que las modalidades de enunciados *coloquial* y *funcional* constituyen formas típicas de la actividad de debate escolar en el contexto de educación de adultos, ya que ambas tienen una orientación hacia el contexto escolar, bien representado en las personas concretas que participan en la actividad o bien entendido como comunidad abstracta/generalizada. Además, en términos generales su nivel de presencia es significativo (31.73% y 15.85% respectivamente). La ausencia de otros elementos caracterizadores de estas modalidades discursivas tales como tipo de referentes o tipo de signos expresivos de la estructura conceptual empleada revela un tipo de discurso neutro.

Junto a las anteriores, la modalidad *argumentativa-referencial* también ha sido bastante utilizada (15.85%). Con una orientación hacia el contexto escolar general, su rasgo más sobresaliente hace referencia al tipo de acento, que es argumentativo o retórico. El uso de este tipo de discurso implica un mayor grado de conciencia del contexto escolar y dominio de la actividad de debate escolar, ya que revela la naturaleza dialéctica del discurso propia de un debate con una

finalidad educativa vinculada al ejercicio de alteridad; la intencionalidad de proveer otros puntos de vista sobre un mismo tema apoya la descontextualización de los instrumentos, que son interpretados bajo lógicas de razonamiento diferentes y perspectivas referenciales alternativas (referentes). La necesidad de comprender al otro como punto de partida para el diálogo permite desarrollar progresivamente formas de discurso más complejas. El discurso de tipo argumentativo-referencial se caracteriza por el desarrollo de argumentaciones que son apoyadas en diversidad de referentes. En este sentido, teóricamente se considera una forma compleja de discurso influenciada por el código escrito.

En un grado de presencia medio, se ha desarrollado un discurso de tipo *contextualizado-espontáneo* (9.37%) y *de tipo popular-cotidiano* (8.62%). La presencia del referente experiencial en las dos modalidades de discurso citadas refleja la intencionalidad del autor del enunciado de que el grupo interprete y valore un determinado hecho u opinión a partir de la experiencia cotidiana de uno mismo; se pretende que el grupo se identifique emocionalmente con su existencia personal. Asimismo, estas formas discursivas se caracterizan por el uso de un acento natural o espontáneo. El rasgo más significativo o definitorio de la modalidad de enunciado contextualizada-espontánea se refiere fundamentalmente al predominio de una estructura conceptual contextualizada para tratar los contenidos del debate.

Por otra parte, la modalidad popular-cotidiana se caracteriza principalmente por su orientación hacia un destinatario de tipo social y el acento directo. Este tipo de enunciado revela un género discursivo propio de contexto social (extraescolar). El uso de este tipo de enunciado está asociado a la falta de conciencia sobre la existencia de un contexto escolar con unas características diferenciales de otras instituciones y contextos que regulan nuestro actual desarrollo cultural. Por ello, revela un menor dominio de las normas y patrones de participación que rigen el contexto escolar, que otras como la argumentativa-referencial.

Además de estas formas discursivas, se han identificado otras, cuya participación en la caracterización del discurso escolar es mínima. Entre estas modalidades de discurso se ha identificado una forma de discurso dubitativa (3.84%), jovial-bromista (3.90%), dogmática (3.14%), argumentativa-conceptual (2.08%) e incitadora-polemista (4.53%). Aunque el grado en que estos tipos de enunciados forman parte del discurso escolar es bajo, constituyen formas discursivas características de un debate escolar, que contribuyen a caracterizarlo con una naturaleza heterogénea, plural y dinámica, impregnándolo de múltiples matices e intenciones. El rasgo más definitorio de estas formas discursivas minoritarias es el tipo de acento empleado (inseguro, bromista, obstinado, provocador), a excepción del tipo argumentativo-conceptual.

El enunciado de tipo argumentativo-conceptual se caracteriza principalmente por la estructura conceptual descontextualizada con la que se aproxima y aborda los contenidos del debate. Desde un punto de vista teórico, el uso de un discurso argumentativo, que se apoya en conceptos (géneros televisivos, cultura andaluza, etc.) revela una forma discursiva compleja, muy característica del discurso educativo, que muestra un mayor nivel de dominio del contexto escolar y de los instrumentos culturales que la escuela propone. En este sentido, el tipo y grado de abstracción de los conceptos que son utilizados en relación con la televisión aporta la base empírica para reconocer formas de mediación de la televisión que son apoyadas en el contexto escolar y que están vinculadas a un mayor grado de abstracción de conocimientos.

Las conclusiones referidas a las modalidades de enunciados que caracterizan el discurso escolar sobre televisión, sugieren una amplia gama de formas discursivas. El desarrollo de algunas de ellas tales como la argumentativa-referencial y la argumentativa-conceptual es propiciado particularmente por el contexto escolar; desde un punto de vista teórico, su uso se ha vinculado a un mayor dominio de instrumentos culturales que apoyan la abstracción de conocimientos tales como la escritura. Explorar si estas formas de discurso más complejas son también apoyadas por la televisión y se asocian con estructuras



conceptuales más abstractas constituye, en parte, el objeto de este trabajo. Por el contrario, la modalidad discursiva contextualizada–espontánea se caracteriza por su vínculo a contextos de actividad cotidiana y a una forma de experimentar o vivir la televisión desde un plano más afectivo, inmediato o directo.

Otras formas discursivas parecen caracterizar la dialéctica propia de un debate: coloquial, funcional, dubitativo, incitador-polemista.

Además se han identificado otras modalidades de discurso más vinculadas a la identidad social de los grupos, ya que su orientación es social y el estilo discursivo es propio de contextos sociales extraescolares; un ejemplo de este tipo de discurso es el que hemos definido como popular–cotidiano. De alguna forma, su uso supone la privilegiación de formas de acción discursiva adaptadas a unos escenarios que son significativos para los sujetos.

#### **9.1.2.2. Tipos de enunciados que configuran los discursos de los grupos**

A partir de la identificación y descripción de tipos de enunciados, un análisis descriptivo de la frecuencia de aparición de éstos en cada grupo, ha permitido caracterizar el discurso escolar de cada grupo, revelando similitudes y diferencias entre los grupos a partir de las cuales podemos identificar los rasgos comunes de un debate escolar en un centro de educación de personas y, además, distinguir las peculiaridades de cada grupo-clase.

El discurso desarrollado por el grupo A1 sugiere una imagen heterogénea, que se construye a partir de una presencia significativa de múltiples formas discursivas. De este modo, aunque el discurso desarrollado por el grupo A1 se ha caracterizado principalmente por enunciados de tipo coloquial (24.9%), contextualizado-espontáneo (17.3%), funcional (14.1%) y popular-cotidiano (14.1%), también ha formado una parte consustancial del mismo enunciados de tipo incitador-polemista, dogmático y jovial-bromista. El análisis de las

características de los tipos de discurso presentes en este grupo descubre dos tendencias en las formas discursivas más usadas: formas típicas de un debate (coloquial, funcional, incitador-polemista) y formas típicas de un contexto social comunitario (contextualizado-espontáneo, popular-cotidiano, jovial-bromista). La naturaleza de las formas discursivas empleadas revela cierta orientación hacia contextos sociales y, además, una representación contextualizada del medio televisivo. Esto aporta información en relación con la exploración empírica de la teoría sociocultural en el estudio de medios de enseñanza. En primer lugar, la utilización de determinados tipos de discurso revela una acción de privilegiación de los sujetos al considerarlo más apropiado en función del contexto social de referencia hacia el que se orientan. Por otro, las modalidades de discurso más características muestran una lectura e interpretación de la televisión en clave contextualizada y directa, revelando el tipo de relación del medio con el contexto, así como la forma de uso de éste por parte de los sujetos.

El discurso del grupo A2 se ha caracterizado principalmente por enunciados de tipo coloquial (28.9%), popular-cotidiano (17%), funcional (16.4%), argumentativo-referencial (13.5%) y contextualizado-espontáneo (11.3%). Con un nivel de presencia menor, también se ha desarrollado un tipo de discurso incitador-polemista (5%) en el marco de este grupo. Los tipos de discurso que han estado presentes en el debate del grupo A2 revelan también una naturaleza dual del discurso escolar de este grupo, destacando, por una parte, la orientación hacia contextos y destinatarios sociales del ámbito comunitario (popular-cotidiano) y, por otra, la tendencia hacia el contexto escolar (coloquial, funcional y argumentativo-referencial). En esta segunda vertiente, la privilegiación de un discurso argumentativo-referencial frente a otras formas discursivas más básicas y típicas de un debate, descubre la existencia de un concepto del contexto escolar y de sus rasgos caracterizadores, así como los recursos discursivos que éste exige en una actividad de debate. Desde un punto de vista teórico, el discurso argumentativo surge a partir de la influencia mediadora de la escritura. El requerimiento de avalar los puntos de vista es una característica de este tipo de discurso; el hecho de que esto se observe por parte del grupo como

344

una necesidad, imponiendo esta dinámica como base para el debate indica el conocimiento que el grupo tiene del contexto escolar y de las normas y patrones que regulan las interacciones educativas en las actividades organizadas en el marco de estas instituciones. Sin embargo, la aproximación conceptual a la televisión en relación con el contexto escolar tiene una índole contextualizada; la provisión de diversos puntos de vista acerca de la televisión y las interpretaciones de ésta en los esquemas de razonamiento de otros suponen la génesis para el desarrollo de estructuras cognitivas más complejas basadas en la descontextualización del medio. El ejercicio de avalar el discurso en múltiples referentes sirve para dotar de herramientas que son probadas progresivamente por los sujetos en diferentes actividades de índole educativa hasta su dominio y apropiación, integrándose como instrumento propio de uso en los procesos de interpretación y conocimiento.

La diversidad de tipos de enunciado que caracterizan el discurso escolar del grupo B se reduce básicamente a tres modalidades: coloquial (36%), argumentativo-referencial (18.3%) y funcional (18.2%), quedando en un segundo plano otras formas discursivas como la de tipo contextualizado-spontáneo y popular-cotidiano. Se observa una orientación específica hacia el ámbito escolar, privilegiándose una forma típica de éste como es la argumentativa-referencial. Además, el uso exagerado de enunciados de tipo coloquial revela cierta intencionalidad del grupo en centrarse en este contexto, amparándose en una forma discursiva básica de un debate y fundamentalmente neutra en cuanto a las formas de uso y representación que tienen los sujetos acerca de la televisión. El desarrollo de estas formas discursivas neutras (funcional y coloquial) sugiere la toma de conciencia del grupo sobre el contexto escolar (con sus características, normas reguladoras de las interacciones, funciones, etc.) así como cierta inseguridad en relación con la utilización de los recursos expresivos adecuados para aventurar la construcción de una representación precisa y adaptada de las funciones y rasgos de la televisión en consonancia con los primados por este contexto.

El discurso del grupo C también se ha caracterizado fundamentalmente por tres modalidades de enunciados: coloquial (35.9%), argumentativo-referencial (22.4%) y funcional (13.4%). Esta caracterización del discurso de este grupo sugiere que estas formas discursivas son básicas en el debate escolar. Su uso revela la focalización hacia el contexto escolar y, de manera más específica, hacia la actividad concreta de debate. Además de estos tipos de discurso más ampliamente reconocibles, una parte significativa del discurso escolar de este grupo (aproximadamente el 30%) se define por otras formas discursivas, cuya aparición y constancia en el grupo no puede considerarse aislada; destaca entre estas modalidades de enunciados la de tipo argumentativo-conceptual. Como hemos señalado anteriormente, el uso de un discurso argumentativo basado en conceptos revela una forma discursiva más compleja, característica del discurso educativo, mostrando un mayor nivel de dominio del contexto escolar y de los instrumentos culturales que la escuela propone. La imagen conceptual de la televisión proyectada en este tipo de discurso es descontextualizada, lo que se observa en la lectura educativa que se realiza de dimensiones tales como los géneros televisivos, el modelo actual de la televisión, etc.

De forma resumida, podemos decir que se descubren unas formas discursivas específicas de la actividad propia de un debate: funcional, coloquial, incitador-polemista y jovial-bromista, las cuales se han utilizado en una proporción similar en todos los grupos. Por otra parte, las modalidades discursivas contextualizada-espontánea y argumentativa-referencial se han revelado como caracterizadoras de la cultura escolar propia del contexto de educación de personas adultas, identificándose distintos grados de uso en cada grupo. Así, el desarrollo del discurso de tipo argumentativo parece estar propiciado particularmente por el contexto escolar, ya que aparece en mayor grado en los grupos de alumnos de nivel de escolarización más elevado; este tipo de discurso constituye una forma compleja de discurso influenciadas por el código escrito, cuyo uso también supone un mayor grado de conciencia de los sujetos acerca del contexto escolar y de dominio de la actividad de debate escolar. Asimismo, se han detectado otras modalidades de discurso más propias del contexto social

comunitario tales como la popular-cotidiana; su uso revela los contextos sociales de referencia de los grupos y la privilegiación de formas de acción discursiva que consideran más adecuadas a éstos. Estas formas discursivas expresan una aproximación a la televisión desde un plano más afectivo, vivencial e inmediato y han caracterizado el discurso escolar desarrollado por grupos de alumnos nivel de escolarización más básico.

### **9.1.2.3. Contraste estadístico de las diferencias discursivas entre grupos.**

La comparación entre grupos en función de las frecuencias de uso de las diferentes modalidades de enunciado en cada uno, nos ha permitido identificar si las diferencias apreciadas eran estadísticamente significativas, posibilitando también distinguir las modalidades que contribuyen más a la diferenciación.

El valor de chi-cuadrado obtenido ( $\chi^2=256,1$ ; G.L.=27) a partir de las diferencias halladas entre los grupos-clase en función de la frecuencia de uso de los distintos tipos de enunciados indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos.

Además, a partir de los valores obtenidos se puede observar cómo las diferencias entre grupos se concentran en unas determinadas modalidades. En este sentido, las diferencias fundamentales que revela el contraste entre los grupos se refieren a las modalidades de discurso: popular-cotidiana, argumentativa-referencial, contextualizada-espontánea y argumentativa-conceptual. De tal modo que las formas discursivas popular-cotidiana y contextualizada-espontánea están más presentes en los grupos de alfabetización (A1 y A2), mientras que las modalidades argumentativas son más características de los grupos de nivel académico más elevado (B y C).

### **9.1.3. El fenómeno de la ventrilocución en el discurso escolar**

En este estudio, la exploración empírica del constructo de ventrilocución se ha vinculado a su poder para revelar las relaciones entre la acción mediada y los escenarios socioculturales, que se manifiestan en el discurso de los sujetos a través del tipo de voces que son evocadas en la exposición de ideas. De este modo, la ventrilocución muestra las formas conceptuales que son desarrolladas por los sujetos en el abordaje de la televisión en el contexto del debate escolar.

El nivel de aparición de casos de ventrilocución en nuestro trabajo ha sido restrictivo, observándose en nueve casos. El nivel de uso constatado empíricamente no permite extraer conclusiones generales que posibiliten caracterizar el discurso escolar en su conjunto; sin embargo, su estudio en profundidad puede aportarnos claves para su caracterización y proyección empírica, así como la identificación de las formas discursivas en que se expresa para posteriores investigaciones socioculturales.

En primer término, los resultados sugieren que la ventrilocución no está asociada específicamente a un tipo de discurso, ya que las modalidades de enunciados en que se han producido son diversas. Parece apuntarse una mayor frecuencia de ventrilocución en el grupo C (pre-graduados) correspondiente al nivel académico más elevado.

En relación con los resultados, extraemos como conclusión que el constructo teórico ventrilocución se manifiesta o expresa en los discursos de dos formas: básica y compleja, las cuales, a su vez, utilizan dos modalidades de voces: concreta o inespecífica. La ventrilocución compleja se caracteriza por una valoración explícita de la calidad y adecuación de una voz al contexto educativo y por un mayor desarrollo argumentativo. Además, desde un punto de vista meramente expresivo, los casos de ventrilocución más compleja argumentan y valoran la naturaleza cultural de la televisión a través del abordaje de cuestiones

tales como la dialéctica realidad-ficción, la diferenciación de géneros televisivos y las repercusiones del modelo de televisión –basado en la segmentación de audiencias- en la vida familiar, que revelan el papel mediador de la televisión. Por su parte, la ventrilocución básica es primordialmente indicativa, ya que el sujeto no hace explícito ni el tipo de vínculo que establece con la voz ni los motivos por los cuales la ha utilizado con el fin de persuadir al grupo de sus puntos de vista, sino que su intención está encaminada a fijar la atención del grupo sobre la voz citada para que sea valorada.

En relación con la naturaleza de la voz que ha sido integrada en el enunciado identificamos como voces concretas aquellas que están presentes en el marco de la actividad de debate, cuyo autor tiene una entidad específica; esto revela la relación que establece un sujeto con las ideas provistas por otro sujeto en el marco del debate, el manejo que hace de ellas (micro). Las voces inespecíficas hacen referencias a lenguajes sociales y géneros discursivos, es decir, a tipos de voces característicos de determinados contextos o colectivos sociales. El uso de este tipo de voces revela la relación que se establece con esos contextos y colectivos de referencia para el sujeto y que son privilegiados en el discurso escolar (macro).

Consideramos que la identificación y descripción de este constructo así como su proyección empírica pueden proporcionar claves importantes para profundizar en los procesos educativos desde una vertiente sociocultural. De este modo, en actividades de manejo de instrumentos culturales concretos puede informar sobre la integración de contenidos y estructuras desarrollados a partir de propuestas concretas y la forma de integración.

### **9.1.4. Los patrones discursivos característicos del debate escolar sobre televisión**

La exploración de los patrones de interacción que se han desarrollado en el debate escolar nos aporta una información relevante acerca de la forma que ha adoptado la actividad de debate escolar en los distintos grupos; las características y estructura global de la actividad de debate en cada grupo ilustran el grado de conocimiento y dominio de la situación educativa que constituye un debate escolar, en cuanto a pautas de intervención que regulan esta situación de carácter institucional.

En un nivel interno, el objetivo es conocer cómo han sido definidas las metas y objetivos que han dado forma al debate escolar en cada grupo así como las formas de acción que se han desarrollado para alcanzarlas. Para ello, se han explorado las concepciones de los grupos acerca de las metas y objetivos del debate, a través de la forma que han adoptado en la interacción discursiva del grupo. También se ha seleccionado y representado gráficamente un episodio de interacción de cada grupo para ilustrar las formas típicas de acción en cada grupo y el papel otorgado a la televisión.

#### **9.1.4.1. Patrones de la actividad de debate escolar: episodios de interacción**

Los rasgos del debate escolar se han explorado empíricamente a partir de la naturaleza de dos unidades de análisis fundamentales, que caracterizan la interacción: el objetivo dialógico y el episodio de interacción. El objetivo hace referencia a la meta que ha dado forma a la interacción discursiva del grupo, dibujando un perfil único de discurso. El episodio se define como una parte constitutiva del discurso del grupo caracterizada por la orientación colectiva hacia una meta.



Una lectura global del desarrollo del debate en los grupos revela la existencia de diferentes grados de complejidad en cuanto a la estructura de la acción discursiva conjunta, los cuales se vincula al nivel académico de los grupos. La naturaleza y la forma de abordaje de las metas propuestas por los grupos en el desarrollo del debate descubren diferentes modelos de estructura o secuencia discursiva del debate, que son interpretables como el grado de dominio expreso que tienen los sujetos de la actividad de debate en contexto escolar.

De este modo, se observa mayor diversidad de metas propuestas en el debate y mayor dinamismo para cambiarlas en función de las condiciones (trayectoria) del mismo en los grupos de nivel académico más elevado, lo que se constata en la sucesión de cambios que definen la acción discursiva conjunta; se observa la producción de una mayor cantidad de episodios de interacción en la estructuración del debate de los grupos B y C, que en los grupos A1 y A2. Esta variabilidad del debate de los grupos de mayor nivel académico permite identificar de forma más nítida la idiosincrasia de cada uno, observándose que el grupo B focaliza el discurso escolar en el análisis de los ámbitos sociales de influencia de la televisión y, especialmente en la familia, mientras que el grupo C centra la atención en la relación entre la televisión y la escuela con el objeto de determinar los contenidos e interpretaciones del mismo que constituyen la esencia del discurso escolar.

Además, identificamos que la secuencia discursiva del debate en el grupo A1 y A2 es básicamente lineal, lo que se observa en función de la forma de abordaje de cada meta del debate. Los objetivos se abordan con un sentido terminal y absoluto, no volviendo sobre él una vez han sido tratados; se avanza de forma gradual y continua. Por tanto, podemos decir que el debate en estos grupos sigue una estructura sencilla, que indica su escaso dominio y conocimiento de este tipo de actividad y de los patrones y normas que regulan las interacciones en contexto escolar. Un ejemplo de ello es la ausencia de atención en estos grupos para resaltar de forma resumida, a modo de síntesis final, las ideas principales del debate (objetivo dialógico 6).

En contraposición, la estructura que revela el debate de los grupos B y C se caracteriza por un desarrollo nuclear y cíclico, la cual se caracteriza por una trayectoria recurrente en zig-zag que discurre desde niveles más básicos de lectura de las metas del debate hacia otros más complejos; basada en la naturaleza versátil y evolutiva (mutable e inconclusa) de la materia objeto de debate, la estructura del debate de estos grupos muestra diversos planos en el abordaje de un mismo objetivo. Además, la secuencia discursiva seguida por estos grupos manifiesta de forma explícita la estructura típica de un debate, en la que se identifica de forma nítida *un principio* –marcado por los episodios orientados al objetivo 1-, *un análisis detallado* y *un final* de síntesis y clausura manifestado en los últimos episodios, lo que revela cierto conocimiento de estos grupos acerca de la actividad de debate y su forma de proceder en la misma y muestra su interés por definir la naturaleza y límites de la actividad de debate.

En resumen, podemos decir que existen diversas secuencias en el desarrollo de un debate, que se constituyen en función de las formas de abordaje de las distintas metas que lo han definido; asimismo, la estructura que ha caracterizado el debate escolar de cada grupo, revela el grado de dominio de este tipo de actividad por parte de los alumnos. Asimismo, hemos podido constatar que las formas más complejas caracterizan la actividad de los grupos de alumnos pertenecientes a niveles superiores de escolarización formal. El grado de atención prestado al comienzo del debate (objetivo dialógico 1) y a la realización de síntesis de ideas principales (objetivo 6) nos indica el grado de conocimiento de los grupos acerca de la actividad que caracteriza un debate. Además, el grado de complejidad de la estructura del debate, que se apoya en la forma de abordaje de las metas del debate, revela diverso tipo de aproximación a las metas: una naturaleza absoluta y conclusa en su abordaje o un carácter relativo e inconcluso; la consideración del contenido y enfoque del objeto del debate como materia flexible y dúctil que se hace manifiesta en el debate de los grupos B y C muestra un mayor dominio del contexto escolar y de la propia actividad de debate, así

como de la función dinamizadora/generadora de estas actividades para el desarrollo psicológico individual.

#### **9.1.4.2. Las metas del debate escolar**

En una línea más interna, se han explorado los modos de interpretación de cada objetivo dialógico por parte de los distintos grupos, a través de una descripción sintética de la acción conjunta del grupo en diferentes momentos del desarrollo del debate.

En términos generales, se detecta una doble vertiente en la percepción de las metas del debate en los grupos; por un lado, se observa una interpretación o lectura en clave personal, en la que se busca expresar un posicionamiento individual, que se apoya en la experiencia personal. Por otra parte, surge una interpretación en clave cultural, en la que entran en juego los elementos propios de un debate en el contexto escolar, proponiéndose una dialéctica discursiva cuyo objetivo es construir el discurso escolar en base a un juego de significados, que se apoya en la experiencia mediada por conceptos.

Además, esta diferenciación parece estar estrechamente relacionada con el grado de escolarización de los grupos, vinculándose la interpretación más conceptual a las acciones discursivas de los grupos de nivel académico más elevado y, específicamente asociado al grupo de graduados (C), mientras que la lectura más personal aparece de forma significativa en los grupos de nivel académico más básico y, específicamente significativo se hace en el grupo de Alfabetización inicial (A1).

De este modo se constata esta doble vertiente en casi todas las metas propuestas por los grupos en el desarrollo del debate.

Con respecto al objetivo de presentar el debate escolar y definir de forma colectiva la situación de interacción (objetivo dialógico 1), los grupos A1 y A2 inician el debate presentándose individualmente cada alumno/a y aportando una opinión y valoración sobre televisión, mientras que los grupos B y C comienzan indagando en el contenido y procedimiento del debate; la existencia de este tipo episodios de interacción en los grupos de nivel académico más avanzado sugiere cierta familiaridad y conocimiento de este tipo de actividad educativa. Además, se observan distintas concepciones acerca de la actividad de debate y del tema objeto del mismo, identificándose, por un lado, una lectura en clave de posicionamiento individual representada en los grupos A1, A2 y B y, por otro, una interpretación colectiva manifestada por el grupo C, cuya principal meta es vincular una amplia gama de contenidos con la televisión.

En relación con la meta de “determinar los contenidos televisivos propios del debate escolar” (objetivo 2), los resultados muestran una concepción compartida por todos los grupos basada en su naturaleza eminentemente argumentativa. Este rasgo se manifiesta de forma más explícita en el grupo C, al proponer razones y criterios en un sentido escolar (representado en la idea de cultura andaluza); en el resto de los grupos predomina una lectura y valoración en clave individual y particular, apreciándose especialmente en los grupos A1 y A2, en los cuales se observa la privilegiación de un destinatario de tipo social para posicionarse y para razonar los contenidos.

Desde una óptica comparativa, las características que presentan los grupos A1 y C revelan de manera más significativa las diferencias en cuanto a las formas de desarrollo argumentativo. Mientras el grupo A1 utiliza frecuentemente la anécdota como estrategia para provocar una identificación o reacción afectiva del grupo, desarrollando una imagen contextualizada próxima (reconocible en el episodio P1102), el grupo C utiliza conceptos nucleares tales como “géneros televisivos” o “cultura andaluza” como base para la argumentación (reconocible en el episodio P1432). La forma de resolución de este objetivo por parte de estos grupos revela matices diferenciadores en cuanto a la forma de uso de la anécdota,

situándose en un plano intrínseco (significado interno a la anécdota capaz de provocar en sí mismo una postura) o en un plano extrínseco (el significado es reelaborado en relación con un concepto “teórico” que guía la exposición).

En relación con el objetivo referido al análisis de la influencia social de la televisión (objetivo dialógico 3), la interpretación del grupo A1, también apoyada en la exposición de anécdotas como estrategia para analizar la influencia de la televisión revela una lectura en clave personal y contextualizada, mientras que los grupos B y C analizan la influencia de la televisión, apoyándose en su naturaleza mediadora aludiendo de manera más o menos indirecta a la dialéctica realidad-ficción (telenovelas), la imagen mediática de los líderes políticos y a la influencia cultural (en el lenguaje, conductas, etc.) de la emisión de programas foráneos (p.e. iberoamericanos).

Respecto a la valoración de la televisión como medio educativo (objetivo dialógico 4), se observan dos tendencias en cuanto al enfoque de análisis de la dimensión educativa de la televisión; por un lado, la exposición de programas (cifras y letras, la ruleta de la fortuna, etc.) que tienen un vínculo directo con el desarrollo de habilidades académicas instrumentales representada por los grupos A1 y B. Por otro, la función educativa comprendida en una vertiente cultural más amplia (conocimientos académicos –lectoescritura, vocabulario, etc.- y culturales –teatro, cultural andaluza-) es desarrollada por los grupos A2 y C. De nuevo, destaca la forma de abordaje de este objetivo por parte del grupo C debido, por un lado, al uso conceptual de la cultura andaluza como criterio para analizar la naturaleza educativa de determinados géneros televisivos y, por otro, a la alusión a una educación televisiva de la población en función de la influencia sociológica del medio (integración en la vida cotidiana, primacía respecto a otros medios, etc.).

En relación con el análisis de los usos e influencia de la televisión en la familia (objetivo dialógico 5), los grupos en general han desarrollado un discurso social “no escolar” (manifestado en los destinatarios), a excepción del grupo C.

Asimismo, todos los grupos se han apoyado en la presentación de situaciones familiares típicas para ilustrar el uso y efecto de la televisión en el ámbito familiar.

No obstante, los grupos A1 y A2 se han centrado en la influencia de este medio en función de las diferencias de gustos y hábitos de vida entre hombres y mujeres. Los grupos B y C focalizan la atención en el impacto de la televisión en distintos modelos de familia (componentes de la unidad familiar, formas de organización interna, tipos de relación que se establecen entre ellos, etc.), relacionando los hábitos personales respecto al medio en función de estilos de vida. En este sentido, destaca el grupo C, ya que explica los efectos de la televisión en la familia (patrones de conducta en relación con la televisión, incomunicación en el núcleo familiar, etc.) en función de la falta de calidad de la programación y al tipo de espectador en que se apoya. La atención prestada en este grupo al modelo de televisión existente como generador y reforzador de unos determinados patrones de conducta en el núcleo familiar lo hacen cualitativamente distinto en cuanto al nivel de análisis aplicado en relación con este objetivo.

Por último, cabe señalar que el hecho de la existencia de metas como la de presentar el contenido y procedimiento de debate así como la síntesis de ideas principales en los grupos B y C constituye un indicador del dominio del contexto escolar y de las características de las actividades que éste organiza y propone, mientras que la ausencia de estas metas en el debate de los grupos A1 y A2 denota un menor grado de conocimiento acerca de las actividades escolares y las normas de participación en ellas. No obstante, la forma de interpretación del objetivo relativo a “sintetizar las ideas principales del debate” ha sido diferente en los grupos; en el grupo B ha adquirido el sentido de retomar algunas ideas puntuales y determinar su interpretación, mientras que el grupo C, a partir de una breve referencia a las ideas principales, se ha vuelto a insistir en el análisis interno del propio medio televisivo (funcionamiento interno, falta de calidad y tipo de público).

### 9.1.4.3. Patrones de interacción en el debate escolar

Desde una perspectiva microanalítica, la plasmación de los procesos de interacción característicos de cada grupo, permite caracterizar la relación entre la situación social de debate escolar y las formas de acción empleadas –consideradas como más apropiadas- por un individuo en este contexto.

Tomando como referencia el grado de atención prestado a cada objetivo y las formas de interpretación de cada uno, hemos seleccionado un episodio de interacción de cada grupo para ilustrar de un modo dinámico las formas de acción empleadas por los sujetos en el desarrollo de una actividad de debate escolar acerca de la televisión. En este sentido, los episodios orientados hacia el objetivo dialógico 2 consistente en “definir los contenidos del discurso escolar sobre televisión” se han mostrado especialmente significativos por su naturaleza argumentativa basada en la relación de la televisión con el contexto escolar; además, ha sido una meta relevante del debate para el conjunto de los grupos.

Desde un punto de vista teórico, el discurso del grupo orientado hacia este objetivo revela las formas de relación establecidas entre la televisión y el contexto escolar a tenor de la negociación de significados que se produce en el debate; la observación de las formas de acción que se ponen en juego en este proceso de elaboración de significados compartidos es ilustrativa, por un lado, de la influencia que ejerce el contexto en el que se realiza la actividad en la construcción de éstos (por ejemplo, a través de mecanismos de regulación del grupo o en el uso de determinados estilos discursivos y la orientación hacia determinado tipo de destinatario) y, por otro, de los modos en que se concibe y representa la televisión como instrumento cultural.

En términos generales, se observan diferencias entre los grupos acerca del concepto y funciones que adopta la televisión en el contexto escolar, las cuales pueden explicarse en función del grado de escolarización de los grupos. De tal modo, que se aprecia una evolución hacia elaboraciones conceptuales más

abstractas acerca del medio en los grupos de nivel de escolarización mayor. Esta visión más descontextualizada de la televisión está apoyada por los procesos de abstracción y generalización de conocimientos que promueve la escuela. Bajo esta concepción del medio más abstracta, los usos y funciones que se otorgan a la televisión en el marco del discurso escolar giran en torno a la construcción cultural del discurso “oficial” de la escuela, y se asocia a funciones argumentativas y retóricas del lenguaje.

Además, la progresiva privilegiación de un destinatario escolar como orientación del discurso en función del grado de escolarización revela la relación entre el sujeto y la escuela en relación con la televisión, así como la conciencia de existencia de este contexto. Esto tiene proyecciones teóricas para analizar la incidencia del contexto en las formas de pensamiento propuestas por la perspectiva sociocultural, a través de las relaciones dinámicas que establece el individuo con el contexto (privilegiación, reintegración).

De este modo, la preeminencia de un destinatario de origen social en el grupo A1 así como el significativo uso de delimitadores como mecanismos de regulación que ha empleado el grupo para orientar el discurso, revela cierta tensión y desconcierto en el grupo al abordar los contenidos del debate en su vínculo con el contexto de la escuela. Las formas discursivas consideradas más adecuadas a un destinatario social han sido “dogmática”, “incitadora-polemista” y “popular-cotidiana”. Estos géneros discursivos revelan una aproximación conceptual a la televisión de tipo contextualizada, lo que se concreta en el uso de anécdotas de la vida cotidiana y la descripción de programas próximos a su vivencia personal. La falta de conceptos abstractos que guían el discurso inducen a considerar que el propio debate contribuye a su construcción sobre la base de los casos anecdóticos mostrados. Se observa como rasgo generalizado formas coloquiales del discurso (tipo 3) por parte de la profesora y coordinadora.

En relación con el grupo A2, se observa una tensión para determinar la orientación del discurso, lo que se observa en que el destinatario al que se dirige



de forma significativa el discurso sea, por un lado, hacia personas concretas de la clase en su calidad de pertenencia a la escuela (tales como compañeros de clase o profesora) y, por otro, hacia colectivos sociales fuera del ámbito escolar (vecindario, familia, etc.). La orientación hacia destinatarios escolares en su modalidad más concreta e inmediata representada en las personas que forman parte de la vida de las instituciones educativas se acompaña frecuentemente de formas de discurso argumentativo-referencial; además, se mantiene como una forma básica la modalidad popular-cotidiana. En este grupo, resulta significativo el uso de referentes para analizar la adecuación de un tema al contexto escolar, entre los cuales destaca la utilización de referentes sociales y, específicamente los medios de comunicación. El discurso en este grupo ha estado desprovisto de rasgos sobre la forma de aproximación a los temas (contextualizado/descontextualizado), realizándose de forma esporádica elaboraciones conceptuales contextualizadas.

En el debate del grupo B, se observa un cambio en cuanto a la percepción del destinatario, ya que la orientación del discurso se centra en las personas concretas desde su pertenencia al ámbito escolar (alumnos, profesores), lo que supone una toma de conciencia del contexto en su modo más directo y experiencial; asimismo, una modalidad genérica de destinatario vinculada a la percepción del contexto escolar ha constituido una pequeña parte del discurso en este grupo. La orientación hacia destinatarios sociales se produce de forma residual, meramente anecdótica. Los escasos referentes empleados tienen una naturaleza también escolar, lo que tiene relación con la identidad de pertenencia al contexto escolar manifestada en los destinatarios. Paralelamente, se observa el desarrollo de modalidades de discurso fundamentalmente coloquial y funcional. Asimismo respecto a la estructura conceptual con que se aborda la televisión, se identifica una dialéctica entre enunciados sin expresión de la misma –discurso básicamente neutro– y enunciados que manifiestan formas contextualizadas de aproximación al medio.

La percepción del contexto y privilegiación del mismo a través del discurso del grupo C contrasta con las del resto de los grupos, ya que la institución educativa con unas características, funciones y actividades ha constituido el principal destinatario del discurso en este grupo; paralelamente, las personas específicas que forman parte de este contexto (profesores y alumnos fundamentalmente) han constituido el otro tipo de destinatario que ha estructurado el debate. No se han privilegiado destinatarios de tipo social para la exposición y argumentación de ideas en este grupo, lo que marca una diferencia fundamental respecto a los demás grupos.

El rasgo más llamativo en cuanto a patrones discursivos es la amplia gama de formas discursivas empleadas (funcional, dubitativo, incitador-polemistas, etc.), aunque las más utilizadas han sido la bromista y argumentativa-conceptual, ésta última apoyada en el concepto de género televisivo y de cultura andaluza. La privilegiación de un destinatario de tipo escolar (triple línea en el borde del enunciado) hace emerger un género discursivo propiamente escolar, como es el argumentativo-conceptual que centra la dialéctica discursiva sobre la naturaleza e interpretación de conceptos; esta actividad de discusión en torno a conceptos se percibe como prioritaria frente a la de exposición de posturas personales. En esta línea, resulta muy significativo la exteriorización de las estructuras conceptuales empleadas en el análisis del medio televisivo y de su vínculo con el contexto escolar, abandonándose la tendencia del grupo B a mantenerse en discursos de tipo neutro. En el debate del grupo C se hace manifiesta el tipo de estructura, coexistiendo enunciados con una forma descontextualizada junto con enunciados de estructura contextualizada. El uso de reforzadores como principal mecanismo para regular el discurso.

Las conclusiones respecto a los procesos de interacción característicos del debate en cada grupo revelan de forma dinámica las relaciones entre contexto y acción mediada por instrumentos culturales, observándose la estrecha relación entre la percepción del contexto social ajeno a la escuela y la ausencia de un concepto de televisión; asimismo, se identifica una proximidad entre la presencia

del concepto de escuela, una concepción de la televisión y un tipo de discurso más complejo y abstracto.

La falta de conceptos acerca del contexto específico de actividad (escuela y debate) y del instrumento (televisión) se hace manifiesto en el grupo de Alfabetización inicial (A1) en el uso de determinados géneros discursivos poco apropiados al contexto (dogmático, popular-cotidiano) y la aparición de mecanismos de regulación en un sentido sancionador así como en la ausencia de expresiones sobre la imagen del medio (neutra) o en una visión muy contextualizada (basada en repertorio de anécdotas televisivas); se percibe el medio de forma fragmentada, en sus elementos más básicos, los programas, o como aparato tecnológico (electrodoméstico). La evolución hacia la generación de estos conceptos se expresa en los grupos de Alfabetización avanzada (A2) y Pre-graduados mediante el uso de referentes en muchos casos vinculados a los medios de comunicación, cuyo objeto es proponer relaciones del medio con el contexto; además, se utilizan unos géneros discursivos más adecuados al contexto escolar como es el argumentativo-referencial y a la actividad de debate como es el funcional y coloquial. No obstante, aunque se percibe la persistencia de una imagen contextualizada del medio, se realizan pruebas de conexión entre éste y diferentes contextos y tipos de discurso. Finalmente, se identifica la presencia de elaboraciones conceptuales de índole más abstracta por parte de los sujetos del grupo de Graduados (C) tanto en relación con el contexto (escuela) como con el instrumento mediador (televisión); en este sentido, el tipo de discurso que se desarrolló es más elaborado y complejo.

Con carácter general, se observa unos patrones discursivos propios de las profesoras y coordinadores del debate, más vinculado a las funciones de moderar, guiar el discurso del grupo y animar a la participación (discurso funcional y coloquial). Estas formas discursivas son neutras respecto al posicionamiento individual en el debate y aproximación al medio.

## **9.2. CONCLUSIONES GENERALES**

Los hallazgos específicos de esta investigación tienen una lectura más global que se vincula a la exploración empírica de la teoría sociocultural en el ámbito educativo y a su contribución para la elaboración, ampliación y refinamiento de teorías educativas.

### **9.2.1. El enfoque sociocultural aplicado al estudio de medios**

La mediación semiótica proporciona un vínculo crucial entre los contextos históricos, culturales e institucionales y el desarrollo de un tipo de pensamiento más abstracto y complejo, que en determinados casos persigue la descontextualización, como ocurre con los conceptos científicos. A través del estudio de la acción mediada podemos revelar de forma empírica la relación entre los instrumentos mediadores que propone (e impone) el escenario sociocultural (escolar) y el uso único y exclusivo que de ellos realizan los individuos. Las consideraciones teóricas en torno a las dimensiones caracterizadoras del enunciado como unidad de acción mediada han abierto el camino para el estudio del papel mediador de los instrumentos en la construcción de la identidad cultural de los sujetos.

Diversos estudios (Ramírez, 1995; Cros, 1995; Gutiérrez, 1995) se han centrado en el proceso de transformación que genera la introducción de un sistema complejo como es la escritura en el discurso oral de los sujetos. De esta forma, aparecen en el discurso oral formas complejas como la oratoria o la retórica, cuya internalización por parte de los sujetos se realiza a través de actividades "académicas" organizadas en instituciones como la escuela. La línea de investigación en la que se encuadra el presente estudio explora las transformaciones en el pensamiento que generan nuevos instrumentos como son los medios de comunicación.

En este estudio, se ha podido constatar empíricamente que las personas proyectan en sus discursos la definición particular que hacen del contexto y de los instrumentos más adecuados en éste para expresar ideas y opiniones propias. A partir de los resultados obtenidos, se identifican diversas concepciones de la televisión: a) una visión más contextualizada e inmediata del medio bastante extendida entre los alumnos de Educación de Adultos y, b) una visión más descontextualizada y abstracta del medio, observada de manera sólo incipiente entre los alumnos.

Por otra parte, se observa una relación entre estas concepciones y el grado de escolarización de los sujetos; de tal forma que la visión más descontextualizada del medio aparece casi exclusivamente en los grupos de nivel académico más avanzado. Asimismo, esta concepción más abstracta caracteriza un tipo de discurso propio del contexto escolar como es el argumentativo o retórico; no obstante, en éste aparecen una serie de conceptos propios de la televisión desde esta visión descontextualizada tales como géneros televisivos, modelos de televisión, mecanismos de financiación, etc. En este sentido, se observa cierta influencia del contexto escolar en el desarrollo de esta concepción más abstracta del medio en los alumnos así como de un tipo de discurso más complejo.

En relación con la exploración de las relaciones entre las acciones mediadas que desarrollan los sujetos y el contexto sociocultural de actividad, se descubren formas discursivas diferentes en función de la percepción del contexto. Esta percepción evoluciona en los grupos de alumnos según el grado de escolarización hacia una imagen más nítida y precisa de la escuela. El concepto de escuela –sus funciones, características, las metas y normas de participación en las actividades educativas, etc.– se construye a lo largo del período de escolarización. Esto se constata en el uso de formas discursivas propias del contexto social comunitario en los grupos de nivel de escolarización más básico, mientras que su presencia en los de nivel avanzado es anecdótica, siendo en estos últimos más características las formas discursivas propias del ámbito escolar. Observándose la estrecha relación entre la percepción del destinatario y el tipo de discurso desarrollado.

### **9.2.2. La aproximación dialógica al análisis del discurso educativo**

Las aportaciones de Bajtín sobre el lenguaje y sobre los rasgos definitorios del enunciado como unidad básica de la comunicación discursiva constituyen la pieza clave para el descubrimiento empírico de las características específicas del discurso educativo. Las consideraciones realizadas por Bajtín en torno a los rasgos caracterizadores de los enunciados han posibilitado la exploración empírica del constructo de género discursivo así como la constatación de las modalidades de éstos que definen el discurso escolar sobre televisión.

De este modo, si un contexto sociocultural concreto puede ser caracterizable por el papel dominante de un determinado género discursivo, a partir del estudio hemos podido identificar una amplia gama de géneros discursivos que se emplean en el ámbito de la escolarización formal: funcional, coloquial, argumentativo-referencial, contextualizado-espontáneo o argumentativo-conceptual son algunos de los reconocibles. No obstante, las modalidades que parecen ser particulares del mismo son la argumentativa-referencial y la argumentativa-conceptual, que son propiciadas particularmente por el contexto escolar; desde un punto de vista teórico, su uso se ha vinculado a un mayor dominio de instrumentos culturales que apoyan la abstracción de conocimientos tales como la escritura. Explorar si estas formas de discurso más complejas son también apoyadas por la televisión y se asocian con estructuras conceptuales más abstractas constituye, en parte, el objeto de este trabajo. En este sentido, la aparición de conceptos (modelos de televisión, géneros televisivos, formas de financiación, profesionalización, etc.) vinculados a una visión descontextualizada de la televisión apoyan este planteamiento.

Por el contrario, la modalidad discursiva contextualizada-espontánea se caracteriza por su vínculo a contextos de actividad cotidiana y a una forma de experimentar o vivir la televisión desde un plano más afectivo, inmediato o directo.

Otras formas discursivas halladas parecen caracterizar la dialéctica propia de un debate: coloquial, funcional, incitador-polemista.

Además se han identificado otras modalidades de discurso más vinculadas a la identidad social de los grupos, ya que su orientación es social y el estilo discursivo es propio de contextos sociales extraescolares; un ejemplo de este tipo de discurso es el que hemos definido como popular-cotidiano. De alguna forma, su uso supone la privilegiación de formas de acción discursiva adaptadas a unos escenarios que son significativos para los sujetos, pero ajenos al contexto en el que se desarrolla la actividad.

El uso de este tipo de discurso está asociado a la falta de conciencia sobre la existencia de un contexto escolar con unas características diferenciales de otras instituciones y contextos que regulan nuestro actual desarrollo cultural. Por ello, revela un menor dominio de las normas y patrones de participación que rigen el contexto escolar, que otras como la argumentativa-referencial.

De forma resumida, podemos decir que se descubren unas formas discursivas específicas de la actividad propia de un debate: funcional, coloquial, incitador-polemista y jovial-bromista, las cuales se han utilizado en una proporción similar en todos los grupos. Por otra parte, las modalidades discursivas contextualizada-espontánea y argumentativa-referencial se han revelado como caracterizadoras de la cultura escolar propia del contexto de educación de personas adultas, identificándose distintos grados de uso en cada grupo. Aunque, el desarrollo del discurso de tipo argumentativo parece estar propiciado particularmente por el contexto escolar, ya que aparece en mayor grado en los grupos de alumnos de nivel de escolarización más elevado; este tipo de discurso constituye una forma compleja de discurso influenciadas por el código escrito, cuyo uso también supone un mayor grado de conciencia de los sujetos acerca del contexto escolar y de dominio de la actividad de debate escolar. Asimismo, se han detectado otras modalidades de discurso más propias del contexto social

comunitario tales como la popular-cotidiana; su uso revela los contextos sociales de referencia de los grupos y la privilegiación de formas de acción discursiva que consideran más adecuadas a éstos. Estas formas discursivas expresan una aproximación a la televisión desde un plano más afectivo, vivencial e inmediato y han caracterizado el discurso escolar desarrollado por grupos de alumnos de nivel de escolarización más básico.

Estos hallazgos matizan algunas de las peculiaridades atribuibles a lo que Wertsch denomina “géneros discursivos de la educación formal” (1993, 134). La mayoría de los enunciados formulados por el docente en una actividad de debate escolar como la propuesta se ha vinculado más a la función de fomentar el diálogo, para lo cual habitualmente ha empleado formas de discurso funcional o coloquial, desprovistas de posicionamiento individual en el debate, sino en calidad de moderador.

### **9.2.3. Idoneidad del método de grupo de discusión para los estudios socioculturales**

La tesis del enfoque sociocultural acerca de que el origen del desarrollo psicológico se encuentra en los contextos sociales y en las actividades organizadas y desarrolladas en ellos que son significativas para los sujetos plantea retos importantes a nivel metodológico para estudiar los contextos en los que tienen lugar los procesos de mediación educativa. Ahora bien, como señala Santamaría (1997), las influencias sociales sobre el funcionamiento psicológico individual concurren en dos planos: uno microsocioal de “interacciones cara a cara” y, otro macrosocioal, que hace referencia a las instituciones en las que los individuos se desarrollan y actúan en el marco de una cultura.

En este sentido, las normas, costumbres y valores que constituyen la cultura de estas instituciones se construyen y generan vinculados a los contextos de actividad en situaciones cara a cara. Por ello, los centros escolares son muy



heterogéneos en cuanto a las prácticas que en ellos se realizan y en las formas de entender el papel de los mismos por el conjunto de la comunidad escolar.

El método de grupo de discusión se muestra muy útil para caracterizar de forma dinámica los contextos, constatándose de forma empírica la existencia de una cultura popular en el contexto de la Educación de Personas Adultas, a través de tipos de discurso de índole contextualizado-espontáneo y popular-cotidiano o referente de tipo experiencial. A partir de esta propuesta metodológica basada en grupos de discusión se ha podido observar la imagen interna de un acontecimiento educativo (debate escolar) de los distintos grupos, detectándose diversas estructuras y modalidades de la actividad de debate. Esto ha posibilitado identificar grados de conocimiento de la misma y niveles de complejidad en su desarrollo, así como formas en que es interpretada y concebida esta actividad.

Además, se han explorado los tipos de discursos caracterizadores del contexto de la Educación de Personas Adultas, así como las formas en que éstos son interiorizados por los alumnos en su paso por la escuela. De tal forma que se detectan tres formas de discurso propias del debate escolar en este contexto: funcional, coloquial y argumentativa-referencial.

Este método se muestra especialmente adecuado para captar las formas en que se representa la cultura en distintos contextos de actividad, a través de la exploración de las estructuras de participación social, los fines sociales instituidos, las normas y patrones de conducta que los caracterizan

Una lectura global del desarrollo del debate en los grupos revela la existencia de diferentes grados de complejidad en cuanto a la estructura de la acción discursiva conjunta, los cuales se vincula al nivel académico de los grupos. La naturaleza y la forma de abordaje de las metas propuestas por los grupos en el desarrollo del debate descubren diferentes modelos de estructura o secuencia discursiva del debate, que son interpretables como el grado de dominio expreso que tienen los sujetos de la actividad de debate en contexto escolar.

En resumen, podemos decir que existen diversas secuencias en el desarrollo de un debate, que se constituyen en función de las formas de abordaje de las distintas metas que lo han definido; asimismo, la estructura que caracteriza el debate escolar de cada grupo, expresa el grado de dominio de este tipo de actividad por parte de los alumnos. Asimismo, hemos podido constatar que las formas más complejas caracterizan la actividad de los grupos de alumnos pertenecientes a niveles superiores de escolarización formal. El grado de atención prestado al comienzo del debate (objetivo dialógico 1) y a la realización de síntesis de ideas principales (objetivo 6) nos indica el grado de conocimiento de los grupos acerca de la actividad que caracteriza un debate. Además, el grado de complejidad de la estructura del debate, que se apoya en la forma de abordaje de las metas del mismo, revela diverso tipo de aproximación a las metas: una naturaleza absoluta y conclusa en su abordaje o un carácter relativo e inconcluso; la consideración del contenido y enfoque del objeto del debate como materia flexible y dúctil que se hace manifiesta en el debate de los grupos B y C muestra un mayor dominio del contexto escolar y de la propia actividad de debate, así como de la función dinamizadora/generadora de estas actividades para el desarrollo psicológico individual.

En resumen, es posible fundamentar una interpretación de los procesos de enseñanza-aprendizaje como procesos mediados por instrumentos culturales, lo cual debe propiciar una mejor y más argumentada aplicación de medios y materiales educativos, de manera que podamos entender más profundamente la trascendencia e incidencia reales que estos medios tienen en quienes aprenden con ellos. Por ello, las consideraciones finales de este trabajo vienen a apoyar líneas de investigación y desarrollo sobre medios basados en esta teoría en una doble vertiente: por un lado, el desarrollo de investigaciones que profundicen en el conocimiento sobre estos procesos de mediación que son apoyados específicamente por la escuela y, por otro, el diseño y aplicación de materiales educativos apoyados en las consideraciones de este enfoque. De hecho, ya podemos encontrar algunos trabajos de investigación basados en la perspectiva sociocultural, que intentan comprender y explicar diversos fenómenos, con el fin de originar modelos y pautas de acción en la práctica

educativa. No obstante, la investigación aplicada sobre producción y usos de medios y materiales de enseñanza-aprendizaje requiere un paso más allá en el que avanzar a medio plazo.

A nuestro juicio, la línea de trabajo sobre los procesos de mediación apoyados por diversos medios como la televisión no se agota en las aportaciones aquí presentadas, sino que abre nuevas áreas para la exploración empírica y profundización en los constructos propuestos por el enfoque sociocultural como caracterizadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje; la exploración sobre cómo son percibidas y re-construidas determinadas propuestas televisivas específicas en el contexto escolar vinculada a actividades de grupo, así como la indagación en estos procesos mediante propuestas basadas en la resolución de problemas educativos, apoyados en la utilización de materiales de unas determinadas características son algunas de ellas.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRIL, G. (1994): *Análisis semiótico del discurso*. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (coords.): **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales**. Madrid, Síntesis, 427-463.
- ALVAREZ, A. (1997): *El drama es que no hay drama. Algunas claves vygotkianas para interpretar los efectos de la televisión*. **Cultura y Educación**. Núm. 5, 69-81.
- AREA, M. (1991): **Los medios, los profesores y el currículo**. Barcelona. Sendai Ed.
- AREA, M. (1998): *La educación para los medios de comunicación en el curriculum escolar*. En J. Ballesta, J.M. Sancho y M. Area: **Los medios de comunicación en el curriculum**. Murcia, Editorial KR, 45-112.
- AUSTIN, J. (1990): **Cómo hacer cosas con las palabras**. Barcelona, Paidós.
- BAGGALEY, J. y DUCK, S. (1982): **Análisis del mensaje televisivo**. Barcelona, Gustavo Gili.
- BAJTÍN, M. (1979, 1995): **Estética de la creación verbal**. México, Siglo XXI.
- BAJTIN, M. (1929, 1984): **Problems of Dostoyevsky's Poetics**. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- BAJTIN, M. (1986): **The dialogic imagination: Four essays**. Austin, University of Texas Press.
- BAJTÍN, M. (1965, 1987): **La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais**. Madrid, Alianza.

- BARDIN, L. (1986): **Análisis de contenido**. Madrid, Akal.
- BARTOLOMÉ, A. y SANCHO, J.M. (1994): *Sobre el estado de la cuestión de la investigación en tecnología educativa*. En J. De Pablos (Coord.): **La tecnología educativa en España**. Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 31-63.
- BAUDRILLARD, J. (1988): *Selected Writings*. Oxford. Polity Press.
- BEALS, D.E. (1998): *Reappropriating schema: conceptions of development from Barlett and Bakhtin*. **Mind, Culture and Activity**, 5(1), 3-24.
- BÉNZECRI, J.P. (1973): **L' analyse des Données**. París, Dunod.
- BERELSON, B (1971): **Content analysis in communication research**. New York, Hafner.
- BLUMER, H. (1969, 1982): **El interaccionismo simbólico. Perspectivas y métodos**. Barcelona, Hora.
- BOTKIN, J.W; ELMANDJRA, M. Y MALITZA, M. (1979): **Aprender: horizonte sin límites**. Madrid, Santillana.
- BROWN, G y YULE, G. (1993): **Análisis del discurso**. Madrid, Visor.
- BROCKETT, R.G. e HIEMSTRA, R. (1993): **El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos**. Barcelona, Paidós.
- BRUNER, J. (1991): **Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva**. Madrid, Alianza.
- BUBNOVA, T. (1996): *Bajtín en la encrucijada dialógica*. En I.M. Zavala (Coord.): **Bajtín y sus apócrifos**. Barcelona, Anthropos, 13-72.
- BUENDÍA, L. (1996): *Las ayudas del profesor en el aprendizaje cooperativo y su influencia en la evaluación criterial*. **Revista de Investigación Educativa**, 14(2), 95-119.
- BUENDÍA, L. y PEGALAJAR, M. (1990): *El análisis de las secuencias para la evaluación de la interacción*. **Revista de Investigación Educativa**, 8(16), 457-461.
- BUENDÍA, L.; RUÍZ, J. y FERNÁNDEZ, A. (1995): *Estudios evaluativos en diferentes contextos*. **Revista de Investigación Educativa**, núm. 26, 159-185.

- BURKE, K. (1968): **Language as symbolic action**. Berkeley, University of California Press.
- BUSTAMANTE, E. (1995): *Televisión y dinamización de la industria audiovisual*. En Pérez Ornia, J.R. (Ed.): **La nueva perspectiva audiovisual. El reto de la televisión pública regional**. Madrid, Ediciones Telemadrid, 43-70.
- CABRERA, F.; ESPÍN, J.V.; MARÍN, M.A. y RODRÍGUEZ, M. (1995): *Estudio del nivel de integración de minorías étnicas en el aula*. En AIDIPE (Comp.): **Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica**. Aidipe, Valencia, 147-150.
- CALIL (1994): *The construction of the zone of proximal development in a pedagogical context*. En N. Mercer y C. Coll (Eds.): **Teaching, learning and interaction**. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 93-98.
- CANALES, M. y PEINADO, A. (1994): *Grupos de discusión*. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.): **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales**. Madrid, Síntesis, 288-316.
- CASADO SALINAS, J.M. (1997): *La responsabilidad educativa ante la televisión*. En J.I. Aguaded (Dir.): **La otra mirada a la tele**. Sevilla, Junta de Andalucía, 97-103.
- CASTAÑO, C. (1994): *La investigación en medios y materiales de enseñanza*. En J.M. Sancho, (Coord.): **Para una tecnología educativa**. Madrid, Horsori, 269-295.
- CEBRIÁN HERREROS, M. (1978): **Introducción al lenguaje de la televisión. Una perspectiva semiótica**. Madrid, Pirámide.
- CLARK, K. y HOLQUIST, M. (1984): **M. Bakhtin: Life and Works**. Cambridge, Harvard University Press.
- COLÁS, P. (1992): *El análisis de datos en la metodología cualitativa*. **Revista de Ciencias de la Educación**. Núm. 152, 521-539.
- COLÁS, P. (1994): *La metodología cualitativa en España. Aportaciones científicas a la educación*. **Bordón**, 46(4), 407-421.
- COLÁS, P. (1998): *Enfoques en la metodología cualitativa*. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández: **Métodos de Investigación en Psicopedagogía**. Madrid, Mc Graw Hill, 225-249.
- COLÁS, P. y BUENDÍA, L. (1994): **Investigación Educativa** (2ª Ed). Sevilla, Alfar.

- COULTER, D. (1999): *The epic and the novel: dialogism and teacher research*. **Educational Researcher**, 28(3), 4-14.
- COLE, M. (1995): *Culture and Cognitive Development: From cross-cultural research to creating systems of cultural mediation*. **Culture and Psychology**. Vol. 1, 25-54.
- COLOM, A. (1986): *Pensamiento tecnológico y teoría de la educación*. En Varios: **Tecnología y Educación**. Barcelona, CEAC, 11-30.
- COLL, C. y Otros (1995): *Interacción profesor/alumno y adulto/niño en contextos educativos*. En P. Fernández y M.A. Melero (Comps.): **La interacción social en contextos educativos**. Madrid, Siglo XXI, 193-326.
- COLL, C. y ONRUBIA, J. (1997): *La construcción de significados compartidos en el aula: actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos*. En C. Coll, y D. Edwards (Eds.): **Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula**. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 53-73.
- CONDE, F.(1994): *Procesos e instancias de reducción/ formalización de las multidimensionalidad de lo real: procesos de institucionalización/reificación social en la praxis de la investigación social*. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.): **Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales**. Madrid, Síntesis, 97- 119.
- CORNEJO, J.M. (1988): **Técnicas de investigación social. El análisis de correspondencias**. Barcelona, PPU.
- CRONBACH, L.J. (1981): *Más allá de las dos disciplinas de la psicología científica*. En Alvira, F. y Otros: **Los dos métodos de las ciencias sociales**. CIS, 253-280.
- CRONBACH, L.J. y SNOW, R.C. (1977): **Aptitudes and Instructional Methods**. Nueva York, Irvington.
- CROS, A. (1995): *El discurso académico como un discurso argumentativo. El argumento de autoridad en la primera clase de un curso académico*. **Comunicación, Lenguaje y Educación**. Núm. 25, 95-106.
- CUBERO, M. (1994): *Algunas derivaciones de la Teoría de la Actividad*. **Infancia y Aprendizaje**. Núm. 67-68, 3-18.
- CURRAN, J.; MORLEY, D. Y WALKERDINE, V. (Comp.)(1998): **Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y posmodernismo**. Barcelona, Paidós.

- DECRETO 156/1997** de 10 de Junio. La formación básica en Educación de Adultos. Publicado en el BOJA núm. 68.
- DE PABLOS, J. (1992): *La investigación psicológica sobre los medios de enseñanza: una propuesta alternativa (La teoría de L. S. Vygotsky)*. **Qurriculum**. Núm. 4, 9-23.
- DE PABLOS, J. (1994): *Visiones y conceptos sobre tecnología educativa*. En Sancho, J.M. (Coord): **Para una tecnología educativa**. Barcelona, Horsori, 39-60.
- DE PABLOS, J. (1995): **La mediación de la televisión en el ámbito de la educación de adultos (diseño con un nivel microgenético)**. Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación (investigación inédita).
- DE PABLOS, J. (1995): *La acción mediada: televisión (educativa)*. Comunicación presentada al **Congreso Infancia y Aprendizaje**, Madrid.
- DE PABLOS, J. (1996a): **Tecnología y educación**. Barcelona, Cedecs.
- DE PABLOS, J. (1996b): *La televisión y sus dimensiones educativas*. En A. García-Varcárcel y F.J. Tejedor (Coords.): **Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación**. Madrid, Narcea, 175-184.
- DE PABLOS, J. (1997): *As aprendizagens mediadas: uma perspectiva sociocultural*. **Encontro "Comunicaçao, Novas Tecnologias e Aprendizagem"**, Escola Superior de Educaçao de Bragança.
- DE PABLOS, J. (1998a): *Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación: una vía para la innovación*. En J. De Pablos, J. y J. Jiménez Segura (1998) (Coords.): **Nuevas Tecnologías. Comunicación Audiovisual y Educación**. Barcelona: Cedecs.
- DE PABLOS, J. (1998b): *La innovación en el aprendizaje con medios: nuevas bases teóricas y nuevas tecnologías*. En **II Congreso Internacional de Comunicación. Tecnología y Educación "Educación y Tecnologías de la Comunicación"**. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 30-46.
- DE PABLOS, J. y ALGARÍN, I. (1994): *El enfoque sociocultural y la investigación educativa sobre medios y materiales de enseñanza*. Comunicación presentada al **III Congreso Internacional "Educación y Sociedad"**. Granada.



- DE PABLOS, J. y Otros (1996c): *La mediación en el marco de la investigación sobre los medios de enseñanza. La metodología microgenética*. En **IInd Conference for Sociocultural Research**, Geneva. University of Geneva.
- DE PABLOS, J. y Otros: *Para un estudio de las aportaciones de Mijaíl Bajtín a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa*. **Revista de Educación**, en prensa.
- DEL RÍO, P. ÁLVAREZ, A. y WERTSCH, J. (1994): *Introducción*. En N. Mercer y C. Coll (Eds): **Explorations in Socio-Cultural Studies**. Vol 3, 9-12.
- DENNY, J.P. (1995): *El pensamiento racional en la cultura oral y la descontextualización escrita*. En D.R. Olson y N. Torrance (Comps.): **Cultura escrita y oralidad**. Barcelona, Gedisa, 95-126.
- DENZIN, N. y LINCOLN, Y.(Eds.)(1994): **Handbook of Qualitative Research**. Thousands Oaks, Sage Publications.
- DEWEY, J. (1938): **Logic: The theory of inquiry**. New York, Holt, Rinehat and Winston.
- DÍAZ NOSTY, B. (1996): *La comunicación en el tiempo de la globalidad fragmentada*, **Comunicación Social. Anuario Tendencias**, 156-194.
- DÍAZ NOSTY, B. (1997): *Televisión, donde los ciudadanos se hacen consumidores*. EN J.I. Aguaded (Dir.): **La otra mirada a la tele**. Sevilla, Junta de Andalucía, 29-34.
- DIJK, T.A. Van (Ed) (1985): **Handbook of discourse analysis** (Vol. 4). New York, Academic Press.
- DIJK, T. A. Van (1995): **Texto y contexto (semántica y pragmática del discurso)**. Madrid, Cátedra.
- DIJK, T.A. Van y KINTSCH, W. (1983): **Strategies of discourse comprehension**. New York, Academic Press.
- DUCROT, O. (1986): **El decir y lo dicho. Polifonías de la enunciación**. Barcelona, Paidós.
- ECHEITA, J. (1995): *El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicológico de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje*. En P. Fernández y M.A. Melero (Eds.): **La interacción social en contextos educativos**. Madrid, Siglo XXI, 167-189.
- ECO, U. (1977): **Tratado de semiótica tradicional**. Barcelona, Lumen.

- EDWARDS, D. (1993): *Concepts, memory, and the organization of pedagogic discourse: a case study*. **International Journal of Educational Research**, 19(3), 205-225.
- EDWARDS, D. (1995): *A commentary on Discursive and Cultural Psychology*. **Culture and Psychology**. Vol. 1, 55-65.
- EDWARDS, D. y POTTER, J. (1992): **Discursive psychology**. London, Sage.
- ENGELS, T. (1961, 1993): **Dialéctica de la naturaleza**. México, Grijalbo.
- ENGESTRÖM, R. (1995): *Voice as communicative action*. **Mind, Culture and Activity**, 2(3), 193-214.
- ERIKSON, F. (1992): *Ethnographic microanalysis of interaction*. En Lecompte, M.D, Millroy, W.L. y Preissle, J. (Eds.): **The Handbook of Qualitative Research in Education**. New York, Academic Press, 201-225.
- ESPÍN, J.V.; MARÍN, M.A.; RODRÍGUEZ, M. y CABRERA, F. (1998): *Elaboración de un cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en la adolescencia*. **Revista de Educación**, Núm. 315, enero-abril, 227-250.
- ETXEBERRIA, F. (1992): *Lengua, cultura y educación bilingüe*. **X Congreso Nacional de Pedagogía**, Salamanca.
- ETXEBERRIA, F. (1997): *Perspectivas de la investigación psicopedagógica. La dimensión lingüística*. **Revista de Investigación Educativa**, 15(2), 273-300.
- FERNÁNDES, M.T.O.S. (1996): *Narrative speech development: The emergence of different voices*. En **II Conference for Sociocultural Research**, Ginebra, Septiembre de 1996. Documento policopiado.
- FERNANDEZ BERROCAL, P. y MELERO, M.A. (1995): **La interacción social en contextos educativos**. Madrid, Siglo XXI.
- FERRÉS, (1995): **Televisión y educación**. Madrid, Paidós.
- FLECHA, R. (1990): **Educación de las personas adultas: Propuestas para los años noventa**. Barcelona, El Roure.
- FORMAN, E.A. (1989): *The role of peer interaction in the social construction of mathematical knowledge*. **International Journal of educational Research**, 13(1), 55-70.

- FORMAN, E.A. y CAZDEN, C.B. (1985): *Exploring vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction*. En Wertsch (Comp.) **Culture, communication and cognitive vygotskian perspectives**. New York, Cambridge University Press.
- FORMAN, E.A., MINICK, N. y STONE, C.A. (1993): **Contexts for learning. Sociocultural dynamics in children's development**. Oxford, Oxford University Press.
- FOUCAULT, M. (1979): **La arqueología del saber**. México, Siglo XXI.
- GALBRAITH, B, Van TASELL, M.A. Y WELLS, G. (1997): *Aprendizaje y enseñanza en la Zona de Desarrollo Próximo*. En A. Alvarez (Ed.): **Hacia un curriculum cultural. La vigencia de Vygotski en educación**. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 55- 76.
- GARCÍA GALINDO, J.A. (1997): *Espectadores y audiencias ante el consumo de televisión*. En Aguaded, J.I. (Dir.): **La otra mirada a la tele. Pistas para un consumo inteligente de la televisión**. Sevilla, Junta de Andalucía, 79-86.
- GARCÍA PUERTA, P.J. (1997): *El diseño de la Educación de Adultos en Andalucía*. **Diálogos**, Vol. 10, septiembre 1997, 27-30.
- GARRISON, D.R. (1997): *Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model*. **Adult Education Quarterly**, 48(1), 18-33.
- GELPI, E. (1990): **Educación permanente. Problemas laborales y perspectivas educativas**. Madrid, Editorial Popular.
- GEE, J.P., MICHAELS, S. y O'CONNOR, M.C.(1992): *Discourse Analysis*. En M.D. Lecompte, W.L. Millroy y J. Preissle (Eds.): **The Handbook of Qualitative Research in Education**. New York, Academic Press, 227-291.
- GEE, J.P. y GREEN, J. (1998): *Discourse analysis, learning and social practice: a methodological study*. **Review of Research in Education**, 23, 119-169.
- GREENFIELD, P. (1985): **El niño y los medios de comunicación**. Madrid, Morata.
- GIDDENS, A. y Otros (1990): **La teoría social hoy**. Madrid, Alianza Universidad.
- GILROY, P. (1998): *Los estudios culturales británicos y las trampas de la identidad*. En Curran, J., Morley, D. Y Walkerdine, V. (Comp.): **Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y posmodernismo**. Barcelona. Paidós, 63-83.

- GISPERT, Y. y ONRUBIA, J. (1997): *Analizando la práctica educativa con herramientas socio-culturales: traspaso del control y aprendizaje en situaciones de aula*. **Cultura y Educación**. Núm. 6/7, 105-115.
- GIROUX, H.A. (1996): **Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular**. Barcelona, Paidós.
- GLASER, R. y STRAUSS, A. (1967): **The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research**. Nueva York, Aldine Publishing Co.
- GONZÁLEZ REQUENA, J. (1988): **El discurso televisivo: espectáculo de la posmodernidad**. Madrid. Cátedra: Signo e imagen.
- GOODY, J. (1985): **La domesticación del pensamiento salvaje**. Madrid, Akal.
- GUTIERREZ, K.D. (1995): *Unpackaging Academic Discourse*. **Discourse processes**. Núm. 19, 21-37.
- GRANOTT, N. (1998): *Unit of analysis in transit: from the individual's knowledge to the Ensemble Process*. **Mind, Culture and Activity**, 5(1), 42-66.
- HARRIS, S.Z. (1952): *Discursive Analysis*. **Language**, Núm. 28, 1-32.
- HERMANS, H. y KEMPEN, H. (1995): *Body, Mind and Culture: The dialogical nature of mediated action*, **Culture and Psychology**, Vol. 1, 103-114.
- HAVELOCK, E. (1995): *La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna*. En D.R. Olson y N. Torrance (Comps.): **Cultura escrita y oralidad**. Barcelona, Gedisa, 25-46.
- HAVELOCK, E. (1996): **La musa aprende a escribir**. Barcelona, Paidós.
- HEDEGAARD, M y S. CHAIKLIN, S. (Eds.) (1998): **Activity Theory and Cultural Historical Approaches to Social Practice (Abstracts)**. Institute of Psychology. Aarhus, Denmark, 1998.
- HENRIQUES, J. y Otros (1984): **Changing the subject: psychology, social regulation and subjectivity**. London, Methuen.
- HICKS, D. (1995/96): *Discourse, learning, and teaching*. **Review of Research in Education**. Núm. 21, 49-95.
- HUBER, G.L. (1991): **Análisis de datos cualitativos con ordenadores. Principios y manual del paquete de programas AQUAD 3.0**. Sevilla, Editorial Carlos Marcelo.

- IBÁÑEZ, J. (1976, 1992): **Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica.** Madrid, Siglo XXI.
- JACOB, E. (1987): *Qualitative research traditions: A review.* **Review of Educational Research**, 57(1), 1-50.
- JACOB, E. (1992): *Culture, context and cognition.* En M.D. Lecompte, W.L. Millroy y J. Preissle (Eds.): **The Handbook of Qualitative Research in Education.** New York, Academic Press, 293-335.
- JACOB, E. (1997): *Context and Cognition: Implications for Educational Innovators and Anthropologists.* **Anthropology & Education Quarterly**, 28(1), 3- 21.
- JAQUINOT, G. (1977): *Image et Pédagogie.* París, Presses Universitaires de France.
- JAQUINOT, G. (1985): *L'École devant les Écrans.* París, Les Editions ESF.
- JAKOBSON, D.D. (1981): **Ensayos de lingüística general.** Barcelona, Seix Barral.
- JANESICK, V.J. (1994): *The dance of qualitative research desing. Metahphor, Methodology and meaning.* En N. Denzin, N. y Y. Lincoln, (Eds.): **Handbook of Qualitative Research in Education.** Thousands Oaks, Sage Publications.
- JOHNSON, J. (1990): **Selecting ethnographic informants (Qualitative Research Methods series, vol, 22).** Newbury Park, CA, Sage.
- JONES, D.E. (1994): *Transformaciones en el sistema televisivo español.* **Comunicación y Estudios Universitarios.** Núm. 4, 29-47.
- KOZOL, J. (1990): **Analfabetos USA.** Barcelona, El Roure.
- KOZULIN, A. (1994): **La Psicología de Vygotski.** Madrid, Alianza editorial.
- KRUEGER, R.A. (1991): **El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada.** Madrid, Pirámide.
- KUZEL, A (1992): *Sampling in qualitative inquiry.* En Crabtree y W. Miller (Eds.): **Doing qualitative research.** Newbury Park, CA, Sage.
- LACASA, P. y PÉREZ, C. (1987): **La psicología hoy: ¿organismos o máquinas?,** Madrid, Cincel.
- LACASA, P. (1994): **Aprender en la escuela, aprender en la calle.** Madrid, Visor.

- LACASA, P., COSANO, C. Y REINA, A. (1997): Aprendices en la Zona de Desarrollo Próximo: ¿quién y cómo?. **Cultura y Educación**. Núm. 6/7, 9-29
- LEBART, L.; MOURINEAU, A. y FENELON, J.P. (1985): **Tratamiento estadístico de datos. Métodos y programas**. Barcelona, Marcombo.
- LECOMPTE, M.D., MILLROY, W.L. y PREISSLE, J. (1992): **Handbook of Qualitative Research**. San Diego, Academic Press.
- LECOMPTE, M.D. y PREISSLE, J. (1993): **Ethnography and qualitative design in educational research** (2nd ed.). New York, Academic Press.
- LEONTIEV, A. (1981): *The problem of activity in psychology*. En J.V. Wertsch (Comp.): **The concept of activity in Soviet Psychology**. Armonk, NY, Sharpe.
- LEONTIEV, A. (1989): *Actividad, conciencia y personalidad*. En A. Puziréi (Comp.): **El proceso de formación de la psicología marxista: L. Vigotski, A. Leontiev y A. Luria** Moscú, Editorial Progreso, 265-326.
- LEY PARA LA EDUCACION DE ADULTOS en Andalucía** (B.O.J.A. 6-4-1990).
- LOMOV, B.F. (1982): *The problem of activity in psychology*. **Soviet Psychology**, XXI, 1, 57-91.
- LONDOÑO, L.O. (1990): **El analfabetismo funcional. Un nuevo punto de partida**. Madrid, Popular.
- LOZANO, J. y Otros (1993): **Análisis del discurso: hacia una semiótica de la interacción textual**. Madrid, Cátedra.
- LUKE, A. (1995/96): *Text and Discourse in Education: An introduction to critical discourse analysis*. **Review of Research in Education**. Núm. 21, 3-48.
- LURIA, A. (1980): **Los procesos cognitivos. Un análisis sociohistórico**. Barcelona, Fontanella.
- MAINGUENEAU, D. (1989): **Introducción a los métodos de análisis del discurso. Problemas y perspectivas**. Hachette, Buenos Aires.
- MALETZQUE, G. (1976): **Psicología de la comunicación social**. Quito, Ciespal.
- MARTIN, L. (1994): *Detección y definición de problemas de las ciencias en varias clases desarrolladas a partir de un vídeo*. En L.C. Moll (comp.): **Vygotsky y la educación**. Aique, Buenos Aires, 427-459.

- MARTÍN SERRANO, M. (1986): *Presentación de la teoría social de la comunicación*. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**. Núm. 33, 15-34.
- MARTÍN SERRANO, M. (1993): **La producción social de la comunicación**. Madrid, Alianza.
- MARTINEZ, F. (1992): *Producción de vídeo y televisión con fines educativos y culturales*. En J. De Pablos y C. Gortari (Eds.): **Las nuevas tecnologías de la información en la educación**. Sevilla, Alfar, 77-99.
- MASTERMAN, L. (1993): **La enseñanza de los medios de comunicación**. Madrid, Ediciones de la Torre.
- MATELSKI, M. (1992): **Programación diurna de televisión**. Madrid. Instituto Oficial de Radio y Televisión.
- MATTELART, M. (1984): **Tecnología, cultura y comunicación**. Barcelona, Mitre.
- MATTELART, A y MATTELART, M. (1987): **Pensar sobre los medios. Comunicación y crítica social**. Madrid, Fundesco.
- MEAD, G.H. (1934, 1993): **Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social**. México, Paidós/Studio.
- MEDVEDEV, P. (1994): **El método formal en los estudios literarios**. Madrid, Alianza.
- MEDINA FERNÁNDEZ, O (1997): **Modelos de educación de personas adultas**. Las Palmas de Gran Canaria: El Roure, Universidad de las Palmas y Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Canarias.
- MENDEZ, L. y LACASA, P. (1995): *Aprender a enseñar en situaciones cotidianas: observando la interacción de Teresa con los adultos*. En P. Fernández y M.A. Melero (Comps.): **La interacción social en contextos educativos**. Madrid, Siglo XXI, 327-379.
- MERCER, N. y COLL, C. (Eds.) (1994): **Teaching, learning and interaction**. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- MILES, M. y HUBERMAN, M. (1994): **Qualitative Data Analysis**. Thousands Oaks, Sage Publications.

- MILLER, M. (1987): *Argumentation and cognition*. En M. Hickmann (Comp.): **Social and functional approaches to language and thought**. San Diego, CA: Academic Press, 225-249.
- MOLL, L.C. (1990): **Vygotski y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación**. Buenos Aires, Aique.
- MORAGAS, M. de (Comp.) (1985): **Sociología de la comunicación de masas**. Barcelona, Gustavo Gili.
- MORAGAS, M. de (Comp.) (1981, 1993): **Teorías de la comunicación de masas**. Barcelona, Gustavo Gili.
- MORLEY, D. (1986): **Family television. Cultural power and domestic leisure**. London, Comedia.
- MORLEY, D. (1992): **Television, audiences and cultural studies**. London. Routledge.
- MORLEY, D. (1998): *El posmodernismo: una guía básica*. En J. Curran, D. Morley y V. Walkerdine (Comp.): **Estudios culturales y comunicación**. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y posmodernismo. Barcelona, Paidós, 85-107.
- MORSE, J. (1994): **Critical issues in Qualitative Research methods**. London, Sage Publications.
- MORSON, G.S. y EMERSON, C. (1990): **Mikhail Bakhtin: Creation of a prosaics**. Stanford, Stanford University Press.
- NEWMAN, D. GRIFFIN, P. y COLE, M. (1991): **La zona de construcción del conocimiento**. Madrid, MEC/ Morata.
- NIETO, S. (1992): *El análisis de contenido como técnica de investigación documental. Aplicación a unos textos de prensa educativa y su interpretación mediante análisis de correspondencias múltiples*. **Revista de Investigación Educativa**. Núm. 20, 2º semestre, 179-200.
- NUÑEZ ENCABO, M. (1997): *Contenidos audiovisuales. Control y autocontrol*. En **temas para el debate**. Núm. 28, 37-39.
- OLSON, D.R. (1997): *La escritura y la mente*. En J.V. Wertsch, P. del Río y A. Alvarez (Eds.): **La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas**. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, Colección Cultura y Conciencia, 77-97.



- ONG, W. (1982): **Orality and Literacy. The Technologizing of the Word.** London, Routledge.
- PALACIOS, J., MARCHESI, A. y COLL, C. (1990) (Eds.): **Desarrollo psicológico y educación.** Vol. I. Madrid, Alianza.
- PATTON, M.Q. (1990): **Qualitative evaluation and research methods** (2nd ed.). Newbury Park, CA, Sage Publications.
- PÉREZ ROYO, J. y Otros (1991): **Así se contó la guerra. Televisión y espectáculo informativo.** Sevilla, Canal Sur Televisión/Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad de Sevilla.
- PESHKIN, A. (1993): *The goodness of qualitative reseach.* **Educational Researcher**, 22(2), 23-30.
- PIAGET, J. (1936, 1969): **El nacimiento de la inteligencia en el niño.** Madrid, Aguilar.
- PINDADO, J. (1998): *A propósito de las relaciones familia-televisión,* **Comunicar.** Núm. 10, 61-67.
- PRESSLEY, M. et al. (1990): *A primer of research on cognitive strategy instruction: The important issues and how to address them.* **Educational Psychology Review.** Núm. 2, 1-58.
- RAEITHEL, A. (1994): *Symbolic production of social coherence.* **Mind, Culture and Activity**, 1(1-2), 69-88.
- RAMÍREZ, E. (1998): *Diseñar materiales didácticos: Mucho más que el manejo de los soportes técnicos.* **Cultura y Educación.** Núm. 9, 65-75.
- RAMÍREZ GARRIDO, J.D. y Otros (1988): **Educación y procesos cognitivos: una aproximación sociocultural.** Monografías de Educación de Adultos. Núm. 5. Junta de Andalucía.
- RAMÍREZ GARRIDO, J.D. (1995): **Usos de la palabra y sus tecnologías. Una aproximación dialógica al estudio de la alfabetización.** Buenos Aires, Miño y Dávila.
- RAMÍREZ, J.D., SÁNCHEZ, J. y SANTAMARÍA, A. (1996): *Making Literacy: A Dialogic Perspective of Discourse in Adult Education.* En J. Valsiner y HG. Voss (Eds.): **The Structure of Learning Processes.** Norwood, N.J., Ablex (cl).

- RAMÍREZ, J.D. y WERTSCH, J.V. (1997): *Discourse in Adult Classroom. Rethoric as Technology for Dialogue*. En L. Resnick, R. Saljo, C. Pontecorvo y B. Burge (Eds.): **Situated Cognition and Technologically Supported Environments**. Berlin Heidelberg, Springer-Verlag (cl).
- RIAÑO, E. y CORREA, J.M. (1998): *La televisión: un programa de alfabetización audiovisual*. **Diálogos**. Vol. 13, 85-90.
- RICOEUR, P. (1988): **El discurso de la acción**. Madrid, Cátedra.
- RICHERI, G. (1994): **La transición de la televisión. Análisis del audiovisual como empresa de comunicación**. Barcelona, Editorial Bosch.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J.L. (1997): *El aprendizaje mediado con ordenadores: realidades textuales y zona de desarrollo próximo*. **Cultura y Educación**. Núm. 6/7, 77-90.
- ROGOFF, B. (1990, 1993): **Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social**. Barcelona, Paidós.
- ROCKWELL, E. (1997): *La dinámica cultural en la escuela*. En A. Álvarez, (Ed.): **Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación**. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 21-38.
- ROMMETVEIT, R. (1985): *Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control*. En J.V. Wertsch (Ed.): **Culture, Communication and Cognition: Vygotskian perspectives**. Cambridge, Cambridge University Press.
- SAADA-ROBERT, M. (1994): *Microgenesis and situated cognitive representations*. En N. Merced y C. Coll (eds.): **Teaching, Learning and Interaction**. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 55-64.
- SALOMON, G. y CLARK, R. (1977): *Reexamining the Methodology of Research on Media and Thecnology in Education*. **Review of Education Research**. Núm. 47, 99-120.
- SALOMON, G. y CLARK, R. (1986): *Media in Teaching*. En M. Wittrock (ed.): **Handbook of Research on Teaching** (3º Ed.). New York, MacMillan Pub. Co., 464-478.
- SALVADOR MATA, F. (1994): *Disfunciones sintácticas en la comunicación escrita de alumnos de Educación Básica*. **Revista de Enseñanza**, Núm. 12, 155-165.
- SANCHO, J.M. (1998): *Medios de comunicación, sociedad de la información, aprendizaje y comprensión: piezas para un rompecabezas*. En J. Ballesta,

- J.M. Sancho y M. Area: **Los medios de comunicación en el curriculum.** Murcia, Editorial KR, 15-43.
- SÁNCHEZ CARRIÓN, J.J. (1984): **Introducción a las Técnicas de Análisis Multivariable aplicadas a las Ciencias Sociales.** Madrid, CIS.
- SANTAMARÍA, A. (1997): **Mediación semiótica, acciones instruccionales e interiorización. Un estudio de las interacciones en educación de personas adultas.** Tesis doctoral (inérita). Departamento de Psicología Básica, Universidad de Sevilla.
- SANTAMARÍA, A. (1994): *The experimental situation as a communicative situation: a sociocultural analysis of its intersubjective nature.* En N. Mercer y C. Coll (Eds.): **Explorations in Sociocultural Studies.** Vol. 3. Teaching, Learning and interaction, 65-71.
- SARTORI, G. (1997): **Homo videns. La sociedad teledirigida.** Madrid, Taurus.
- SAUSSURE, F. de (1980): **Curso de Lingüística General.** Madrid, Akal.
- SAWYER, R.K. (1995): *Creativity as mediated action: A comparison of improvisational performance and product creativity.* **Mind, Culture and Activity**, 2(3), 172-192.
- SCHWARTZ, B. (1976): **Proyecto de Educación Permanente.** Madrid, I.C.C.E.
- SCOTT, T., COLE, M. y ENGEL, M. (1992): *Computers and Education: A Cultural Constructivist Perspective.* **Review of Research in Education.** Núm. 18, 191-251.
- SCRIBNER, S. y COLE, M. (1981): **The psychology of literacy.** Cambridge, Harvard University Press.
- SIEGLER, R.S. y JENKINS, E. (1989): **How children discover new strategies.** Erlbaum, Hillsdale.
- SIEGLER, R.S. y CROWLEY, K. (1991): *A microgenetic method. A direct means for studying cognitive development.* **American Psychologist.** Núm. 46, 606-620.
- SILVERSTONE, R. (1994): **Television and Everyday Life.** London, Routledge.
- SILVESTRI, A. y BLANCK, G. (1993): **Bajtín y Vygotski: la organización semiótica de la conciencia.** Barcelona, Anthropos.

- SHANNON, C. y WEAVER, W. (1948, 1981): **Teoría matemática de la comunicación**. Madrid, Forja.
- SKINNER, B. (1958): *Teaching Machines*. **Sciences**, 33(128), 967-977.
- SKINNER, B. (1973): **Tecnología de la enseñanza**. Barcelona, Labor.
- SMOLKA, A.L. (1996): *Voices on discourse: some conceptions and issues in psychological studies*. En **II Conference for Sociocultural Research**, Ginebra, 11-15 de Septiembre de 1996.
- STUBBS, M. (1984): **Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza**. Madrid, Cincel/ Kapelusz.
- TESCH, R. (1987): *Comparing the most widely used methods qualitative analysis: What do they have in common?*. **American Educational Research Association Annual Convention**.
- TESCH, R. (1990): **Qualitative Research: Analysis types and software tools**. New York, Falmer Press.
- TODOROV, T. (1981, 1985): **Mikhail Bakhtin. The dialogical principle**. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- TRAVERS, R. (1978): *Directrices para el desarrollo de una tecnología educativa*. En Witt, P. (Comp.): **Programación y Tecnología Educativa**. Madrid, Anaya, 96-113.
- TUDGE, J. y ROGOFF, B. (1995): *Influencias entre iguales en el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetiana y vygotskiana*. En P. Fernández y M.A. Melero (Comps.): **La interacción social en contextos educativos**. Madrid, Siglo XXI, 99-133.
- TULVISTE, P. (1987): *L. Lévy-Bruhl and problems of the historical development of thought*. **Soviet Psychology**, 25(3), 3-21.
- UEMURA, K. y Otros (1996): *The development of dialogicality in child's utterance*. En **II Conference for Sociocultural Research**, 11-15 de Septiembre de 1996, Ginebra. Documento policopiado.
- UNESCO (1977): **Actas de la Conferencia General. 19 Reunión. Nairobi**. París, UNESCO.
- UNESCO (1979): **Terminología de la Educación de Adultos**. París, UNESCO.

- VALSINER, J. (1988a): **Developmental psychology in the Soviet Union**. Sussex, Great Britain, the Harvester Press.
- VALSINER, J. (1988b)(Ed.): **Child development within culturally structured environments**. Vol. 2. Social Co-Construction and enviromental guidance of development. Norwood, N.J.: Ablex.
- VYGOTSKI, (1979): **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona, Crítica.
- VYGOTSKY, L. (1981): *The instrumental method in psychology*. En J. Wertsch (Ed.): **The Concept of Activity in Soviet Psychology**. New York, Sharpe.
- VYGOTSKI, L. (1986): **Mind in Society. The development of higher psychological processes**. Harvard Mass. Harvard University Press.
- VYGOTSKI, L. (1993): *Pensamiento y Lenguaje*. En **Obras Escogidas. Vol. II**. Madrid, Visor, 9-348.
- VYGOTSKI, L. (1995): *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. En **Obras Escogidas. Vol. III**. Madrid, Visor.
- VOLOSHINOV, V.N. (1926): **Freudianism. A Marxist Critique**. New York, Academic Press.
- VOLOSHINOV, V.N. (1929, 1992): **El marxismo y la filosofía del lenguaje**. Madrid, Alianza Editorial.
- WERTSCH, J. (1984): *The zone of proximal development: some conceptual issues*. En B. Rogoff y J.V. Wertsch (Comps.): **Children's learning in the "zone of proximal development"**. San Francisco, Jossey Bass.
- WERTSCH, J. (1988): **Vygotsky y la formación social de la mente**. Barcelona, Paidós.
- WERTSCH, J. (1993): **Voces de la mente**. Madrid, Visor.
- WERTSCH, J. (1994): *The primacy of mediated action in sociocultural studies*. **Mind, culture and activity**, 1(4), 202-208.
- WERTSCH, J.V (1995): *Sociocultural Research in the Copyright Age*. **Culture and Psychology**. Vol. 1, 81-102.
- WERTSCH, J. (1997): **Mind as Action**. New York, Oxford University Press.

- WERTSCH, J. y STONE, C. (1978): *Microgenesis as tool for developmental analysis*. **Quarterly Newsletter of Laboratory of Comparative Human Cognition**. San Diego, University of California, 1(1), 8-10.
- WERTSCH, J. y STONE, C. (1985): *The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions*. En J.V. Wertsch (Ed.): **Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives**. Cambridge, Cambridge University Press, 163-179.
- WERTSCH, J.V. y HICKMANN, M. (1987): *Problem solving in social interaction*. En M. Hickmann (Ed.): **Social and Functional Approaches to Language and Thought**. San Diego, Academic Press.
- WERTSCH, J.V. y SAMMARCO, J. G. (1985): *Social precursors to individual functioning. The problem to units of analysis*. En R.A. Hinde y A.N. Perret-Clermont (Eds.): **Interindividual relations and cognitive development**. Oxford, Oxford University Press.
- WERTSCH, J., MINICK, N. Y ARNS, F. (1984): *The creation of context in joint problem solving*. En B. Rogoff y J. Lave (eds.): **Everyday cognition. Its development in social context**. Cambridge, Harvard University Press.
- WOODS, P. (1992): *Symbolic Interactionism: Theory and Method*. En M.D. Lecompte, W.L. Millroy y J. Preissle (Eds.): **Handbook of Qualitative Research in Education**. New York, Academic Press, 337-404.
- WOLCOTT, H. (1994): **Transforming Qualitative Data**. Thousands Oaks, CA, Sage Publications.
- YIN, R. (1991): **Applications of case study research**. Washington, DC, Cosmos Corp.
- YOUNIS, J.A. (1993): **El aula fuera del aula. La educación invisible de la cultura audiovisual**. Las Palmas de Gran Canaria, Ediciones Nogal.
- ZAVALA, I.M. (1989): *Dialogía, voces, enunciados: Bajtín y su círculo*. En G. Reyes (Ed.): **Teorías literarias en la actualidad**. Madrid, Ediciones El Arquero, 79-134.
- ZAVALA, I. M. (1991): **La postmodernidad y Mijaíl Bajtín: Una poética dialógica**. Madrid, Espasa Calpe.
- ZAVALA, I.M. (1996): **Bajtín y sus apócrifos**. Barcelona, Anthropos.
- ZINCHENCO, V.P. (1985): *Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind*. En J.V. Wertsch (Ed.): **Culture, Communication and Cognition:**

**Vygotskian perspectives.** Cambridge, Cambridge University Press, 94-118.

## **Direcciones de internet sobre el enfoque sociocultural**

### **⇒ Revistas**

- Mind, Culture and Activity (studies in cultural-historical activity theory)  
<http://communication.ucsd.edu/MCA/index.html>
- Human Development  
[http://www.karger.ch/journals/hde/hde\\_jh.htm](http://www.karger.ch/journals/hde/hde_jh.htm)
- The Bakhtin Newsletter  
[http://www.cudenver.edu/ryder/itc\\_data/semiotics.html](http://www.cudenver.edu/ryder/itc_data/semiotics.html)

### **⇒ Centros de Investigación e Instituciones Universitarias**

- International Society for Cultural Research and Activity Theory -- ISCRAT  
<http://www.iscrat.org>
- The European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI)  
<http://www.earli.eu.org>
- Laboratory of Comparative Human Cognition:  
<http://communication.ucsd.edu/LCHC/index.html>
- Birmingham Research Centre for Cultural Studies and Sociology (Herencia del CCCS -Centre for Contemporary Cultural Studies-)  
<http://artsweb.bham.ac.uk/bccsr/centre.htm>
- Departamento de cultura informática. Universidad de México.  
<http://www.desi.iteso.mx/culturainf/bibliografia/refeduca.html>
- University of Colorado at Denver. School of Education  
<http://www.cudenver.edu>
  - La teoría de la actividad. [http://www.cudenver.edu/ryder/itc\\_data/activity.html](http://www.cudenver.edu/ryder/itc_data/activity.html)
  - Semiótica. [http://www.cudenver.edu/ryder/itc\\_data/semiotics.html](http://www.cudenver.edu/ryder/itc_data/semiotics.html)

### **⇒ Congresses/ Conferencias**

- IInd Conference for Socio-Cultural Research (September 11-15 Septiembre 1996)  
<http://www.piaget.org/Other/program.html>
- The 4th Congress of Activity Theory. ISCRAT (1998)  
<http://www.daimi.aau.dk/iscrat98>

### **⇒ Base de datos:**

- Cultural Studies and Critical Theory (critical theory, cultural studies, disciplinary studies, literary studies, media studies, postcolonial, postmodern studies poststructuralism, queer studies, race studies, and women's studies)  
<http://eserver.org/theory>

## Índice analítico

- acción mediada, 39, 132, 136, 138, 144, 145,  
146, 147, 148, 153, 164, 172, 173, 175
- actividad, 33, 36, 37, 39, 40, 44, 45, 46, 47,  
49, 56, 58, 59, 60, 62, 66, 68
- agencialidad, 146, 147
- alfabetización, 70, 87, 106, 107, 108, 109,  
113, 114, 118, 121, 122, 123, 125, 126,  
127, 128, 129  
funcional, 106
- análisis cualitativo, 199, 200, 201, 204, 205,  
226
- análisis de correspondencias múltiples, 224
- análisis del discurso, 129, 130, 131, 133,  
157, 163
- aprendizaje autodirigido, 109
- apropiación, 38, 45, 58, 59, 64, 65, 67, 73,  
98, 100, 102, 103
- colonización cultural, 82
- cultura, 25, 74, 76, 79, 82, 83, 95, 97, 99,  
107, 112, 114, 116, 117, 118, 119, 120,  
125, 129, 181, 189, 193, 194, 195  
escolar, 74, 107  
popular, 107  
televisiva, 74
- dialogicidad, 27, 54, 57, 60, 61, 69, 132, 136,  
137, 138, 143, 148, 160
- discurso, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 137,  
138, 139, 142, 143, 146, 148, 150, 154,  
155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163,  
168, 183, 184, 185, 189, 190, 193, 195,  
196, 198, 199, 204, 206, 208, 209, 210,  
211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218,  
219, 220, 221, 222  
educativo, 172  
escolar, 172
- enfoque dialógico, 133, 134, 135, 143, 146,  
148, 150, 151, 156
- enunciado, 134, 138, 140, 141, 143, 145,  
147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154,  
155, 162, 163, 166
- episodio, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 204,  
206, 207, 208, 209, 210, 211, 217
- escolarización, 105, 119, 120, 126, 128, 129
- filogénesis, 27
- géneros discursivos, 27, 57, 61, 62, 64, 132,  
141, 142, 143, 144, 150, 151, 152, 154,  
158, 162, 163, 166, 173, 174, 175
- heteroglosia, 136, 148
- identidad, 53, 66, 67, 80, 82, 85, 96, 99, 100,  
101
- instrumentos, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 38,  
39, 40, 41, 43, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 67,  
68, 69, 74, 81, 88, 93, 95, 96, 98, 99,  
100, 101, 102, 103, 105, 108, 110, 115,  
118, 119, 123, 135, 136, 139, 140, 142,  
144, 145, 146, 147, 148, 151, 152, 155,  
157, 164  
culturales, 88, 115, 164  
mediadores, 69, 72, 74, 97, 98, 115, 164  
psicológicos, 69, 164
- interaccionismo simbólico, 178, 179, 181
- internalización, 26, 32, 33, 36, 37, 38, 64, 67,  
97, 98
- interpsicológico, 33, 34, 36, 38, 42, 64
- intertextualidad, 56, 59, 61, 141, 142, 160
- intrapsicológico, 33, 34, 36, 37, 38, 42, 49,  
65
- investigación cualitativa, 179, 186, 199



## Índice analítico

- lenguajes sociales, 27, 61, 64, 142, 143, 156, 160, 163
- mediación, 25, 26, 28, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 50, 51, 69, 172, 173
- método microgenético, 47, 178, 185
- método genético, 31, 47, 48
- microgénesis, 50, 51, 188
- objetivo dialógico, 207, 209
- ontogénesis, 27, 31, 41, 105
- oralidad, 139, 154, 155, 156
- privilegiación, 67, 68, 96, 100
- programación, 71, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91
  - televisiva, 86
- reintegración, 66, 67
- signo, 36, 38, 41, 60, 140, 141
- sociocultural, 25, 26, 27, 29, 35, 38, 40, 45, 46, 50, 51, 59, 63, 64, 66, 68, 73, 80, 92, 97, 98, 100, 102, 132, 135, 136, 140, 142, 145, 146, 151, 153, 156, 157, 158, 160, 162, 163, 164, 170, 171, 172, 173, 175
  - análisis, 141
  - contexto, 92, 25, 145
  - escenario, 92, 25, 59, 144, 145, 172
  - enfoque, 92, 51, 145, 171
  - teoría, 92, 145, 171
- televisión, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 103
  - cultural, 86
  - educativa, 86
  - escolar, 86
  - privada, 69
  - pública, 88
- teoría dialógica, 56, 57, 58, 59
- ventrilocución, 59, 139, 140, 141, 142
- zona de desarrollo próximo, 25, 33, 34, 35, 50



# **ANEXO 1:**

Textos codificados correspondientes  
a los grupos de discusión

## Anexo 1.

1 Centro de Educación de Adultos Juan XXIII  
2  
3 Grupo: 2. Nivel: A1. PRIMERA PARTE (1/2).  
4  
5 (Prof): Es decir, que cada uno realmente,  
6 cada uno expresara lo que realmente ^DESGR-11  
7 quiere. Que no os cortéis. Si algo estáis  
8 pensando, no digáis: no lo voy a decir.  
9 Pero que cada uno diga lo que siente.  
10 Bueno, pues empezamos si os parece,  
11 ¿vale?.  
12  
13 (Coord): A ver, ¿veis la televisión?. ^E02CO-13^TEP01-13^FOR07-13^DIREC-13^DESGR-11  
14  
15 (13): Yo me llamo María. A mí me gusta la ^E0313-18^TEP01-18^FOR15-16^DIREC-18^DESES-18  
16 televisión, creo que es importante porque ^FOR03-18  
17 hay muchos programas y además hay ^TES02-18  
18 programas culturales que enseñan mucho.  
19  
20 (Coord): ¿Y los demás veis la televisión ^E04CO-21^TEP01-21^FOR15-21^DIREC-21^DESGR-21  
21 normalmente?.  
22  
23 (8): Yo sí la veo, sí la veo porque estoy ^E0508-41^TEP01-41^FOR01-29^DIREC-41^DESES-41  
24 sola y cuando me voy de aquí pues veo la  
25 tele mucho, lo más que me gusta es el  
26 Telediario, los reportajes que salen de  
27 animales, no me gusta..., no lo he visto, ^TES06-33  
28 porque es que no lo he visto lo de "Lo que ^RCO01-33  
29 necesitas es amor", no me gusta, porque tú ^FOR03-33  
30 puedes decirle a tu pareja que lo quieres  
31 o que te perdona y no tienes que ir a  
32 cualquier sitio a decir oye que esto o  
33 esto y lo otro ¿no?; me gustan los ^TES02-35^FOR01-41  
34 documentales, me gustan las novelas,  
35 porque es un de esto cultural, me gustan  
36 muchos programas, pero lo que no me gustan ^TES07-41  
37 son las películas porno, no las he visto  
38 pero no me gustan, pero hay películas sin  
39 ser porno que del cuarto de baño a la cama  
40 y de la cama al cuarto de baño y esto es  
41 lo que hay, y eso es lo que no me gusta.  
42  
43 (Prof): Decir vuestros nombres ¿eh? ^E06PR-43^TEP10-43^FOR14-43^DIREC-43^DESGR-43  
44  
45 (10): Me llamo Manolo, y yo lo que quiero ^E0710-52^TEP01-52^FOR01-52^DIREC-52^DESAN-52  
46 decir de la tele es que yo todo lo que  
47 ponga Canal Sur me gusta; me gusta "Tal ^RCO01-48  
48 como somos", me gusta lo que yo te canto,  
49 me gusta la música, el fútbol, me gusta  
50 todo, todo lo que ponga Canal Sur me  
51 gusta, ahora lo demás no me hace mucha  
52 gracia.  
53  
54 (13): Me llamo Mª de la Encarnación. Me  
55 gusta Canal Sur... que es lo que más  
56 conocemos nosotros, cosas regionales, los  
57 bailes, ... programas culturales.  
58  
59 (8): El Caraoque también me gusta ^E0908-60^TEP01-60^FOR01-60^DIREC-60^DESVE-60^RCO01-60  
60 muchísimo.  
61  
62 (Risas). ^DELIM-62  
63  
64 (8): Pero mayormente yo pongo siempre el ^E1008-72^TEP01-72^FOR04-72^DIREC-72^DESES-72  
65 Canal tres y el Canal Sur, es lo que más  
66 me gusta, porque es donde hay mejores  
67 cosas, en Canal Sur y en el tres, Antena  
68 3. Ahí lo que veo es el Caraoque nada más, ^RCO01-71  
69 lo demás sale Carmen Sevilla y después las  
70 películas de cortar cabezas y del  
71 terrorismo, (hace gesto con la mano) a mí  
72 eso no me va.  
73  
74 (Prof): (14). ^E11PR-74^FOR14-74^DIREC-74^DES14-74  
75  
76 (14): Me llamo Rosa, y me gusta en ^E1214-96^TEP01-96^FOR01-96^PROVO-96^DESVE-96  
77 televisión todo lo que ponen, sobre ...  
78 todo, todo, me gusta todo, porque es que  
79 la verdad todo lo echan ahí, lo bueno y lo  
80 malo; me gusta la televisión mucho, el ^RCO01-88^REFYO-88  
81 programa éste de Isabel Gemio, que todavía ^TES07-88  
82 no he tenido ocasión de verlo, no porque  
83 no me gustaría verlo una cosa nueva, sino ^TES09-87  
84 porque estoy con dos niños mocitos y dicen  
85 que echan unas cosas verdes y eso, pero  
86 vamos a mí me gustaría verlo si estuviera  
87 sola, porque es que tener esa mentalidad  
88 no está mal ¿no?. A mí me gustan todos los  
89 programas que echan en la televisión,  
90 sobre todo me gusta ese, también me gusta ^RCO01-93  
91 mucho "Lo que necesitas es amor". Me gusta

Textos codificados correspondientes  
a los grupos de discusión

---

92 el de Paco Lobatón muchísimo, "Informe ^TES02-94  
93 Semanal" me gusta también mucho porque te  
94 informa de todas las cosas; o sea, que a  
95 mi todo me gusta de la televisión, unas  
96 más y otras menos, pero me gusta mucho.  
97  
98 (13): El programa de Iñigo ("de que parte ^E1313-101^TEP07-101^TES01-101^FOR01-101^AGRES-101  
99 estás"), como el que han echado hoy...no ^REFYO-101^DESVE-101^RCO01-101  
100 porque una se va a asustar de nada, ni  
101 mucho menos, pero es que es demasiado.  
102  
103 (Prof): (11). ^E14PR-103^FOR14-103^DIREC-103^DES11-103  
104  
105 (11): Mi nombre es Juan y me gusta tanto ^E1511-107^TEP01-107^FOR01-107^BROMA-107^DESMU-107  
106 la tele que me gustan hasta las  
107 presentadoras.  
108  
109 (Risas generalizadas). ^DELIM-109  
110  
111 (11): En mi casa se ve la televisión a ^E1611-118^TEP01-118^TES13-114^FOR01-118^DIREC-118  
112 todas horas menos a la de las comidas, las ^REFYO-114^DESVE-114  
113 comidas las tenemos para masticar, tragar  
114 y hablar; y después los programas como ^REF10-116^DESAN-116  
115 aquí el compañero (10), todo lo  
116 relacionado con Andalucía me encanta, un ^DESES-118  
117 programa que hay en la Segunda que es  
118 "Jara y Sedal" ^RCO01-118  
119  
120 (Coord): ¿Cómo? ^E17CO-120^FOR07-120^DIREC-120^DES11-120  
121  
122 (11): "Jara y Sedal", de cacerías, también ^E1811-128^TEP01-128^FOR01-128^DIREC-128^DESES-126  
123 me gustan mucho los documentales que salen  
124 de la mar, la pesca, como se diría, los  
125 animales, "Informe Semanal" y me gusta ^RCO01-126  
126 mucho los "Reporteros"; lo que no me gusta ^DESVE-128  
127 es la sobremesa cuando me meten esos  
128 pobrecitos que están peor que nosotros.  
129  
130 (Coord): ¿Lo del Telediario y ...? ^E19CO-130^TEP01-130^FOR15-130^DIREC-130^DES11-130  
131  
132 (11): El Telediario, en las noticias,  
^E2011-136^TEP01-136^TES08-136^FOR04-136^DIREC-136^DESVE-136  
133 cuando ponen Biafra, las guerras éstas, lo  
134 otro, que presentan esas..., como el otro  
135 día lo de Argelia, un autobús, a la hora  
136 de comer.  
137  
138 (13): Que te ponen mala. ^E2113-138^TEP08-138^FOR04-138^DIREC-138^DESVE-138  
139  
140 (11): Los documentales, éste que hay ^E2211-142^TEP01-142^FOR01-142^DIREC-142^DESES-142  
141 ahora, "el último Maqui", que lo echan a ^RCO01-141  
142 las veintitres cuarenta y cinco.  
143  
144 (Prof): ¡huy, (11)! (se ríe). ^E23PR-144^FOR15-144^BROMA-144^DES11-144  
145  
146 (11): que es de mis tiempos, no lo puedo ^E2411-147^TEP01-147^FOR01-147^DIREC-147^DESES-147  
147 ver; está muy bien.  
148  
149 (Coord): ¿Lo podían poner a la hora de ^E25CO-150^TEP01-150^FOR15-150^DIREC-150^DES11-150  
150 comer, no?.  
151  
152 (11): A la hora de comer no, que están ^E2611-156^TEP01-156^TES08-154^FOR01-156^DIREC-156  
153 siempre con los civiles, la gente que ^DESVE-156  
154 salen ahí, pero vamos, a mi me gusta todo,  
155 los dibujos animados, el gato ese andaluz, ^RCO01-155  
156 que ...  
157  
158 (Risas). ^DELIM-158  
159  
160 (Murmullos). ^DELIM-160  
161  
162 (Prof): Venga (5). ^E27PR-162^FOR14-162^DIREC-162^DES05-162  
163  
164 (5): Me llamo Antonia, me gusta ver la ^E2805-181^TEP01-178^FOR01-178^DIREC-178^DESES-167  
165 Televisión, lo que echan en la Segunda,  
166 que es todo de animales, cosas de  
167 animales, los pájaros, cosas bonitas; me ^REFYO-173^DESMU-173  
168 gusta mucho lo del Lobatón, se pelea mi ^TES13-173  
169 hijo conmigo por lo del Lobatón, porque  
170 cuando lo pongo y llega otro y no me  
171 respeta, oye, hoy la televisión mía, hoy  
172 la Televisión no es para nadie, hoy la  
173 televisión es para mí. Me gusta "Lo que ^DESGR-178^RCO01-175  
174 necesitas es amor" también, me gusta mucho  
175 la "Ruleta de la Suerte", también me gusta  
176 mucho; y este programa que ha salido ahora  
177 en la primera, "Quiero saber" o "Quién  
178 sabe dónde", también está muy bien. Que me ^TEP13-181^TES12-181  
179 pongo muy indignada cuando estoy viendo  
180 una cosa y me hacen "pa, pa, pa", con el  
181 zaping, zaping y me quedo ...  
182  
183 (Risas). ^REFOR-183

## Anexo I.

184  
185 (Coord): a dos velas. ^E29CO-185^TEP13-185^FOR15-185^BROMA-185^DES05-185  
186  
187 (5): y me quedo a dos velas, cuando estoy ^E3005-194^TEP13-194^FOR03-194^AGRES-194^REFYO-194  
188 más entusiasmada viendo una cosa y llega ^DESMU-194  
189 una "pla, pla, pla", ea ya está como mi  
190 hija, pero vamos que quedarse vosotros ^TES09-194  
191 aqui y poner otra cosa, que tengo un  
192 televisor chiquitito que está en mi  
193 habitación y me tiendo y veo mi televisor,  
194 y ya está.  
195  
196 (6): Me llamo Monte. A mi me gustan los ^E3106-208^TEP01-208^FOR01-201^DIREC-208^DESGR-208  
197 Simpson, que están muy graciosos, Genio y^RCO01-198  
198 figura, los programas informativos, los  
199 programas de naturaleza esos me gustan  
200 mucho, de todo, esos los que más me  
201 gustan; alguna película también veo, pero ^FOR03-206^REFYO-206  
202 vamos, pocas, no me gustan, porque no  
203 tengo paciencia para estar tanto tiempo  
204 tampoco viendo una película; tiene que ser  
205 una que me guste mucho para yo estar mucho  
206 tiempo, para yo disfrutar; también me ^TES03-208^FOR01-208  
207 gusta los partidos de fútbol, los del  
208 Sevilla-Betis, esos no me los pierdo.  
209  
210 (Risas). ^DELIM-210  
211  
212 (Coord): Se te ha visto el plumero (en ^E32CO-213^FOR15-213^BROMA-213^DES06-213  
213 broma).  
214  
215 (6): También me gustan mucho los ^E3306-216^TEP01-216^FOR01-216^DIREC-216^DESGR-216  
216 concursos, los concursos me gustan mucho.  
217  
218 (5): Las películas lo que pasa es que  
^E3405-226^TEP01-226^FOR03-226^DIREC-226^REFYO-226^DESMU-226  
219 estás viendo una película, estás  
220 concentrada, pum, la publicidad, ea ya ^TES05-224  
221 está, te levantas para arriba, para abajo,  
222 cuando vienes no te has dado cuenta, ya  
223 está la película otra vez y ya pierdes el  
224 hilo, y yo cuando llega una película  
225 ¿sabes lo que hago?, que me acuesto, me  
226 quedo dormida.  
227  
228 (6): Yo tampoco lo aguanto, la verdad, me ^E3506-230^TEP01-230^TES05-230^FOR11-230^DIREC-230  
229 tiene que gustarme mucho una película para^REFYO-230^DESMU-230  
230 estar yo ...  
231  
232 (Prof): (9). ^E36PR-232^FOR14-232^DIREC-232^DES09-232^FOR14-232^DIREC-232^DES09-232  
233  
234 (9): Pues nada, yo me llamo Concha, o ^E3709-242^TEP01-242^FOR01-242^DIREC-242^DESCO-242  
235 Conchi, como tú quieras, y a mi me gustan  
236 los telediaros, si me gustan, me gusta ^RCO01-237  
237 Hermida, el programa de Hermida me gusta,  
238 unos coloquios que hay muy bonitos, y las  
239 películas muchísimo, pero que no sean muy  
240 fuertes y ya está, entonces lo veo poco  
241 porque la veo la parte de la noche nada  
242 más.  
243  
244 (Coord): por la noche nada más. ^E38CO-244^TEP01-244^FOR15-244^DIREC-244^DES09-244  
245  
246 (9): Nada más, después de la cena, que se ^E3909-247^TEP01-247^TES09-247^FOR01-247^DIREC-247  
247 acuestan todos, entonces la veo. ^DESCO-247  
248  
249 (Prof): (7). ^E40PR-249^FOR14-249^DIREC-249^DES07-249  
250  
251 (7): Vamos a levantarlo (el dedo) ¿no? ^E4107-251^TEP10-251^FOR01-251^BROMA-251^DESPR-251  
252  
253 (Risas). ^REFOR-253  
254  
255 (7): A mi me gusta mucho el Telediario, lo ^E4207-284^TEP01-284^FOR01-284^DIREC-268^DESES-266  
256 de "informe semanal". Me gusta también lo ^RCO01-263  
257 de Paco Lobatón, "Quién sabe dónde", y  
258 esas cosas me gustan mucho, los de esos  
259 populares y esas cosas también y lo de la  
260 "Ruleta" también me gusta. En fin, que son  
261 muchas cosas las que hay que me gustan. Y  
262 lo de la Isabel Gemio, cuando lo hacía  
263 ella, lo del amor, eso también me gusta  
264 mucho, porque eso está muy bien y yo veo ^TES02-268  
265 que hay muchos programas que interesen,  
266 que tienen cultura, me gusta de verlos. No ^REFYO-279^DESMU-279  
267 tengo mucho tiempo, pero vamos, en los  
268 ratitos que me pongo a verlo por la noche.  
269 Pero también tengo mi hijito, que cuando ^TES09-279^BROMA-279  
270 ..., como él es del Betis y tengo el  
271 televisor grande averiado, pues como yo  
272 veo uno chico, pues él dice que es suyo y  
273 que él ve el Betis y me quedo yo a tres  
274 cuartas de narices y se pone a cambiar de ^TES12-279  
275 programas ¡pum! ¡pum! con el mando y que  
276 no me deja ver el programa, vamos y luego

Textos codificados correspondientes  
a los grupos de discusión

---

277 dice que el grande se ha roto, pero es de  
278 darle tanto (gesto con la mano de darle al ^AGRES-284  
279 mando). Y vamos que yo los ratitos que ^DESVE-284  
280 puedo, lo paso bien, porque me gustan  
281 mucho las cosas que salen. Ahora, pero hay ^TES07-284^RCO01-283  
282 un programita que ha cogido la Gemio  
283 ahora, que eso vamos ... yo lo puse ese  
284 día por ver lo que era.  
285  
286 (Coord): Sí, como había hecho antes el ^P1102-513^OBJ02-513^E01CO-287^FOR15-287^DIREC-287  
287 otro. ^DES07-287  
288  
289 (7): Ea, y cuando lo vi, digo: vaya, vaya. ^E0207-289^TEP01-289^TES07-289^FOR01-289^AGRES-289  
290 ^REFYO-289^DESVE-289  
291  
292 (5): Es muy bonito (en broma). ^E0305-292^TEP01-292^TES07-292^FOR10-292^PROVO-292^DESVE-292  
293  
294 (7): ¿Bonito?. Vamos, a mi..., no voy a ^E0407-296^TEP01-296^TES07-296^FOR02-296^AGRES-296  
295 decir la palabra esa fea porque..., pero ^DESVE-296  
296 yo lo veo que pone cachondo al hombre.  
297  
298 (Risas). ^DELIM-298  
299  
300 (7): No quería decirlo y ... ^E0507-300^TEP01-300^TES07-300^FOR06-300^INSEG-300^DESES-300  
301  
302 (Barullo). ^DELIM-302  
303  
304 (11): Pero no me vaya usted a decir, que a ^E0611-306^TEP01-306^TES07-306^FOR07-306^PROVO-306  
305 usted no se le pone la carne de gallina ^DESVE-306  
306 ¿eh?.  
307  
308 (Risas). ^DELIM-308  
309  
310 (5): (7), es que están dando otra clase, ^E0705-313^TEP01-313^TES07-313^TES02-313^FOR03-313  
311 porque ya las clases que dieron las ^PROVO-313^REFES-313^DESVE-313  
312 tenemos muy aprendidas, pues a lo mejor  
313 nos están dando otra clase.  
314  
315 (Barullo). ^DELIM-315  
316  
317 (7): Es ya demasiado ortera, porque es que ^E0807-320^TEP07-320^FOR10-320^AGRES-320^DESVE-320  
318 tú te pones en el cuarto de baño y después  
319 te pones a hacer el amor así, vamos, eso  
320 es ya demasiado.  
321  
322 (Risas). ^DELIM-322  
323  
324 (Prof): Quiere hablar (3) me parece. ^E09PR-324^FOR14-324^DIREC-324^DES03-324  
325  
326 (3): Me llamo Chari, como mi compañera (9) ^E1003-330^TEP01-330^FOR01-330^DIREC-330^DESES-330  
327 veo poquito la Televisión, me gusta mucho  
328 Cifras y Letras, Paco Lobatón me gusta ^RCO01-328  
329 mucho también, y lo de Isabel Gemio ^TES07-330  
330 tampoco me gusta, sólo la primera vez.  
331  
332 (Risas). ^DELIM-332  
333  
334 (Coord): la primera ¿no? ^E11CO-334^TEP01-334^TES07-334^FOR15-334^DIREC-334^DES03-334  
335  
336 (3): la primera y la última. ^E1203-336^TEP01-336^TES07-336^FOR04-336^DIREC-336^DESVE-336  
337  
338 (5): Yo vi la primera también y ya no he ^E1305-339^TEP01-339^TES07-339^FOR11-339^DIREC-339  
339 visto más. ^DESVE-339  
340  
341 (3): Y también me parece mal que haya dos ^E1403-342^TEP09-342^FOR01-342^DIREC-342^DESCO-342  
342 televisores en casa.  
343  
344 (Coord): ¿Qué? ¿que haya dos televisores? ^E15CO-344^TEP09-344^FOR07-344^DIREC-344^DES03-344  
345  
346 (3): Yo los tengo, pero ya no los voy a ^E1603-347^TEP09-347^FOR01-347^AGRES-347^DESCO-347  
347 tener más.  
348  
349 (Risas). ^DELIM-349  
350  
351 (Coord): ¿Por qué? ^E17CO-351^TEP09-351^FOR07-351^DIREC-351^DES03-351  
352  
353 (3): Porque a mi me gusta estar todos  
^E1803-359^TEP09-359^FOR02-359^DIREC-359^REFYO-359^DESMU-359  
354 juntos viendo la Tele, y a lo mejor cuando  
355 están los niños y no les gusta eso, me  
356 voy, me voy a mi dormitorio, me lo llevo  
357 para mi dormitorio, y no estamos todos  
358 juntos, pues mira está bien el programa  
359 éste, pues no está bien.  
360  
361 (7 levanta la mano para coger la palabra). ^E1907-361^FOR16-361  
362  
363 (Risas). ^DELIM-363  
364  
365 (Prof): Venga así es la palabra, (10) va. ^E20PR-365^TEP10-365^FOR14-365^DIREC-365^DES10-365  
366  
367 (10): Yo lo que iba a decir que todo lo ^E2110-374^TEP01-374^FOR01-374^DIREC-370^DESAN-370  
368 que echen en Canal Sur me gustan, además

## Anexo I.

369 me gustan otras cosas de otros canales  
370 ¿no? como es normal, y que digo que ^TES07-374^TES02-373^AGRES-374^DESES-374  
371 hablando de Isabel Gemio porque yo vi el  
372 programa ese de casualidad, que no enseña  
373 nada, no enseña cosas buenas, es que habla ^TES06-374  
374 de una manera de... A mi mismo me corta.  
375  
376 (Barullo). ^DELIM-376  
377  
378  
379 (10): Por ejemplo, cuando lleva gente y  
^E2210-381^TEP01-381^TES07-381^TES06-381^FOR05-381  
380 empiezan a hablar de tamaños, de esto y de ^INSEG-381^DESES-381^RCO02-381  
381 lo otro ...  
382  
383 (Risas). ^DELIM-383  
384  
385 (Barullo). ^DELIM-385  
386  
387 (5): Sí, sí, hablaron de tamaños.  
^E2305-387^TEP01-387^TES07-387^FOR11-387^DIREC-387^DESVE-387  
388 ^RCO02-387  
389 (10): Un mandado así (señala con las manos ^E2410-390^TEP07-390^FOR05-390^PROVO-390^DESVE-390  
390 la medida). ^RCO02-390  
391  
392 (Risas). ^DELIM-392  
393  
394 (5): un muchacho con veintitantos años y ^E2505-397^TEP01-397^TES07-397^FOR05-397^DIREC-397  
395 tenía 24 centímetros, y llevaron al médico ^DESVE-397^RCO02-397  
396 que dijo que tan malo es tan grande como  
397 chico.  
398  
399 (14): A mi la verdad es que ese programa ^E2614-400^TEP01-400^TES07-400^FOR01-400^DIREC-400  
400 no me gusta. ^DESVE-400  
401  
402 (5): Sí, a mi ese programa no me gusta. Yo ^E2705-403^TEP01-403^TES07-403^FOR11-403^DIREC-403  
403 cuando sale cojo y lo cambio de programa. ^DESVE-403^TES12-403  
404  
405 (10): Todo lo que necesitas es amor mismo ^E2810-406^TEP01-406^FOR04-406^DIREC-406^DESVE-406  
406 pues varía. ^RCO01-405  
407  
408 (11): Los que salen ahí no necesitan ni ^E2911-409^TEP01-409^TES07-409^FOR04-409^BROMA-409  
409 trabajar. ^DESVE-409  
410  
411 (Risas). ^DELIM-411  
412  
413 (10): Y también dicen que no es por  
^E3010-415^TEP07-415^FOR04-415^BROMA-415^DESVE-415^RCO02-415  
414 grande, que chicas si es buena están  
415 también buenas.  
416  
417 (Risas). ^DELIM-417  
418  
419 (Barullo). ^DELIM-419  
420  
421 (5): Lo que corta a una más es la manera ^E3105-422^TEP07-422^TES06-422^FOR03-422^DIREC-422  
422 de hablar. A mi eso me corta. ^DESVE-422  
423  
424 (Barullo). ^DELIM-424  
425  
426 (Prof): (13) quería hablar, le toca. ^E32PR-426^FOR14^426^DIREC-426^DES13-426  
427  
428 (13): Yo quería decir que a mi me gustan ^E3313-432^TEP01-432^FOR01-432^DIREC-432^DESES-432  
429 también mucho los programas políticos, por  
430 ejemplo unos que hay en el desayuno, y  
431 después por la noche también hay cosas que  
432 también hablan.  
433  
434 (Coord): Los debates y eso. ^E34CO-434^TEP01-434^FOR15-434^DIREC-434^DES13-434  
435  
436 (8): Yo digo que para saber si te gusta un ^E3508-451^TEP01-451^FOR03-441^RETOR-441^DESVE-451  
437 programa hay que verlo, si no lo ves no  
438 sabes si te gusta o no te gusta, por eso  
439 aunque sea malo, te guste o no te guste  
440 tienes que verlo para saber si te gusta,  
441 como el de "La vida", lo de Iñigo; a ^TES07-451^FOR02-451^DIREC-451^RCO01-441  
442 mediodía, un programa que hay, que hay un ^RCO02-448  
443 señor, por decirle de cualquier cosa, hay  
444 un señor que pone a la mujeres, de esto,  
445 de lo otro, porque es que pone a las  
446 mujeres de lo más malo del mundo; no me  
447 gusta, me río, me divierte, pero no me  
448 gusta como ponen a las mujeres, lo mismo  
449 que las mujeres ponen a los hombres, que  
450 hay mujeres que ponen a los hombres de  
451 vuelta y media.  
452  
453 (10): El otro día sale una mujer que dice: ^E3610-455^TEP07-455^FOR05-455^PROVO-455^DESVE-455  
454 cuando tú quieras hacer el amor vienes en ^RCO02-455  
455 busca mía, que yo te voy a enseñar.  
456  
457 (8): Sí, porque le dijo que no sabia. Le ^E3708-463^TEP07-463^FOR03-463^PROVO-463^DESVE-463  
458 dijo: Bueno, si tú quieres, vienes que te ^RCO02-459  
459 voy a enseñar cómo se hace esto; pero así,



Textos codificados correspondientes  
a los grupos de discusión

---

460 pero muchachas ¿eh?, que no es mujeres ya  
461 ..., hay mujeres mayores, hay mujeres  
462 medianas, y hay muchachitas que no te vea  
463 el programa que hacen ... ^RCO01-463  
464  
465 (7): Pero es que dicen que lo ha hecho ^E3807-466^TEP07-466^FOR04-466^PROVO-466^DESVE-466  
466 hasta con una cabra.  
467  
468 (Barullo). ^DELIM-468  
469  
470 (7): Pero vamos yo sé que le dice un  
^E3907-477^TEP07-477^FOR05-477^PROVO-477^DESVE-477^RCO02-477  
471 hombre ahí, es que usted es un cerdo,  
472 porque usted siempre está diciendo que lo  
473 hace con una cabra, con un perro, con un  
474 gato, con lo que sea, porque usted desde  
475 luego..., lo que dice esta mujer (8), que  
476 le dijo a una señora: Señora, porque hay  
477 que probar de todo.  
478  
479 (5): El otro día un señor hacía una  
^E4005-484^TEP07-484^TES01-480^FOR05-484^PROVO-484^DESVE-484  
480 denuncia en "Hablar por hablar", un tío^RCO02-484  
481 que estaba en una residencia y todos los  
482 cadáveres que iban se los cargaba el tío,  
483 digo: vamos, vamos; un muchacho joven  
484 también ¿eh?.  
485  
486 (Prof): ¿Tú cuando ves la televisión la ^E41PR-488^TEP09-488^FOR07-488^DIREC-488^DES05-488  
487 ves sola o con tus hijos y el marido  
488 también?.  
489  
490 (5): Yo cuando veo cosas así las veo sola, ^E4205-494^TEP09-494^TES07-494^FOR01-494^BROMA-494  
491 cuando las veo, cuando llega mi hija, como ^DESVE-494^TES13-494^REFYO-494  
492 el otro día estaba viendo lo de la medida,  
493 llega mi hija, y digo, ¡huy, qué asco de  
494 programa!.  
495  
496 (Risas). ^DELIM-496  
497  
498 (5): Y dice mi hija, es verdad mamá, qué ^E4305-500^TEP09-500^TES07-500^FOR04-500^DIREC-500  
499 asco, hay que ver, y fui y lo quité, y me ^REFYO-500^DESVE-500^TES12-500  
500 puse a ver otra cosa.  
501  
502 (Barullo). ^DELIM-502  
503  
504 (5): Normalmente no lo veo. Te digo una ^E4405-507^TEP01-507^TES07-507^TES06-507^FOR06-507  
505 cosa: es que de la manera que te hablan me^AGRES-507^DESGR-512  
506 da repugnancia, te da repugnancia de la  
507 manera que te hablan.  
508  
509 (3): Como cuando salieron toda clase de ^E4503-512^TEP01-512^TES07-512^TES06-512^FOR05-512  
510 preservativos, como el otro día cuando ^AGRES-512^DESGR-512  
511 salió, dice: mamá; yo ya estoy en la cama,  
512 se acabó.  
513  
514 (Prof): ¿Tú también la ves con tus hijos, ^P1103-704^OBJ02-704^E01PR-515^TEP09-515^FOR07-515  
515 (3)?. ^DIREC-515^DES03-515  
516  
517 (3): Algunas veces, el Telediario.  
^E0203-517^TEP09-517^TES01-517^FOR01-517^DIREC-517^DESPR-517  
518  
519 (Coord): ¿Los demás también veis la tele ^E03CO-520^TEP09-520^FOR07-520^DIREC-520^DESGR-520  
520 acompañados o la veis solos?.  
521  
522 (1): Yo también la veo acompañada siempre, ^E0401-525^TEP09-525^FOR01-525^DIREC-525^DESCO-525  
523 bien con el marido o con mis hijos; mis  
524 hijos todos paran menos en casa, o con mi  
525 padre que también se sienta a ver la tele.  
526  
527 (Prof): ¿Y soléis comentar cuando estáis ^E05PR-529^TEP01-529^FOR07-529^DIREC-529^DESGR-529  
528 viendo la Tele, soléis comentar el  
529 programa que estáis viendo?.  
530  
531 (1): Hombre, a veces sí se comenta. ^E0601-531^TEP01-531^FOR01-531^DIREC-531^DESPR-531  
532  
533 (5): Yo cuando sale lo de la "Ruleta de la ^E0705-537^TEP01-537^FOR01-537^DIREC-537^DESGR-537  
534 Suerte", entonces sí me pongo yo: ¡Mira!, ^RCO01-534^TES13-537  
535 este tío es tonto, ¿qué hace, para qué  
536 coge los puntos ahora?, comento eso,  
537 comento muchas cosas.  
538  
539 (Barullo). ^REFOR-539  
540  
541 (14): (15) me hablaba que el hombre es más ^E0814-542^TEP07-542^FOR01-542^PROVO-542^REF15-543  
542 experto que la mujer trescientas veces. ^DESMU-542  
543  
544 (Risas). ^DELIM-544  
545  
546 (14): Claro ¿por qué lo de la mujer va ser ^E0914-548^TEP10-548^FOR04-548^PROVO-548^REFYO-548  
547 mejor que el hombre en todo? El hombre ^DESMU-548  
548 tiene que dar su opinión, venga (15). ^FOR14-548  
549

## Anexo I.

550 (15): Hay programas en la televisión que ^E1015-589^TEP01-589^FOR03-589^RETOR-589^DESES-589  
551 son muy buenos, lo que pasa es que no está  
552 preparado el personal para verlos; para mi  
553 punto de vista; hay programas buenos, hay  
554 programas por la noche, que es el Doctor ^RCO01-555  
555 Beltrán, que es de operaciones y cosas de  
556 esas. Ese es bueno. También otros, que hay  
557 para personas más o menos liberales, y les  
558 gusta escuchar eso y otros no; entonces a  
559 mi, por supuesto, me gusta ver de todo un  
560 poco, lo mismo el telediario que cuarenta  
561 cosas, y yo veo que hay cosas que no valen  
562 para nada en la tele, las películas  
563 repetidas, otra vez y otra vez. Ahora  
564 bien, hay otros programas que son buenos,  
565 como el que echan de José María Iñigo, me ^TES02-589^RCO01-565  
566 parece que es muy bueno, lo que pasa es  
567 que eso es para una sociedad con una  
568 inteligencia organizada, no para una  
569 sociedad que no tiene inteligencia  
570 avanzada por supuesto esos programas son  
571 malísimos, ahora, para la persona que  
572 tiene una mentalidad avanzada, pues  
573 resulta que son buenísimos, porque da a  
574 entender lo que piensa la mujer y lo que  
575 piensa el hombre; quiere decirse, que hay  
576 muchas mujeres que están reprimidas porque  
577 el hombre es también un reprimido  
578 ¿estamos?, es un hombre que no está  
579 documentado; no quiere decir que yo lo  
580 esté, pero creo que por ahí va la  
581 cuestión, que hay que estar documentado,  
582 para que un hombre y una mujer sepan a lo  
583 que se atienen hoy día, a lo que es la  
584 vida, no solamente es la cama, es tener  
585 que llevar esto, que llevar lo otro, una  
586 serie de cosas que lo mismo que afecta al  
587 hombre, como en otras cosas de la vida, en  
588 el terreno laboral, en el terreno de  
589 hablar, en el terreno de todo.  
590  
591 (14): De la cama. ^E1114-591^TEP07-591^FOR04-591^OBSTI-591^DES15-591  
592  
593 (15): La cama es lo de menos, la cama, ya ^E1215-599^TEP02-599^TES07-599^FOR09-599^RETOR-599  
594 te lo dije al principio, es una cosa que ^DESES-599  
595 depende de la mentalidad de cada hombre.  
596 Es decir, que el programa de Iñigo da a ^TES01-599^REFTE-598^RCO01-598  
597 entender que más o menos el 90% de los  
598 hombres que somos unos inexpertos, los  
599 hombres, porque lo somos.  
600  
601 (Silencio). ^DELIM-601  
602  
603 (Prof): (15) ¿La Televisión cuando la ^E13PR-604^TEP01-604^FOR07-604^DIREC-604^DESGR-604  
604 veis, la veis mucho tiempo?.  
605  
606 (15): Si, la veo mucho, me gusta verla. ^E1415-606^TEP01-606^FOR01-606^DIREC-606^DESPR-606  
607  
608  
609 (Barullo). ^DELIM-609  
610  
611 (8): Que yo el programa que estoy diciendo ^E1508-619^TEP01-619^TES07-619^FOR04-619^DIREC-619  
612 de Iñigo no es el de la una de la noche, ^REF08-615^C1102-615^DESVE-619  
613 es el de la una de la tarde; que es muy  
614 distinto el que echan por la noche al que  
615 echan por la mañana; es en este programa ^RCO01-619  
616 que este señor dice que él se acuesta  
617 hasta con las cabras, y que las mujeres  
618 somos unas tales y que las mujeres somos  
619 unas cuales.  
620  
621 (Barullo). ^DELIM-621  
622  
623 (15): Lo que no estoy de acuerdo es lo que ^E1615-625^TEP01-625^TES07-625^FOR16-625^DESES-625  
624 algunas personas de cierta edad expresan  
625 ...  
626  
627 (14): Han cambiado mucho las cosas.  
^E1714-627^TEP07-627^FOR01-627^DIREC-627^REFYO-627^DESVE-627  
628  
629 (Barullo). ^DELIM-629  
630  
631 (Prof): Mirad, está (12), y de aquí (2). ^E18PR-631^FOR14-631^DIREC-631^DESGR-631  
632  
633 (7): Ella (señala a 2), ella también ella, ^E1907-634^FOR14-634^DIREC-634^DES02-634  
634 venga tú, habla.  
635  
636 (2): Yo siempre estoy en la cocina, que si ^E2002-638^TEP01-638^TES21-638^FOR01-638^DIREC-638  
637 limpiando, que si esto, quien la ve es mi ^DESMU-638  
638 padre.  
639  
640 (Prof): ¿No hay nada que veas de la tele? ^E21PR-641^TEP01-641^FOR07-641^DIREC-641^DES02-641  
641 Bueno ¿algo sí verás la tele?  
642

Textos codificados correspondientes  
a los grupos de discusión

---

643 (2): Si veo es el ratito de comer, lo que ^E2202-646^TEP01-646^FOR04-646^DIREC-646^DESES-646  
644 son las noticias, o por la noche, que  
645 después del cupón está eso del cante, las  
646 muchachas cantando. El cante me encanta.  
647  
648 (Prof): ¿las cosas de cante? ^E23PR-648^TEP01-648^FOR15-648^DIREC-648^DES02-648  
649  
650 (2): Eso dice mi padre: Anda, que te gusta ^E2402-652^TEP01-652^FOR04-652^DIREC-652^REFFA-652  
651 más el cante que las películas. Digo, ^DESGR-652  
652 hombre.  
653  
654 (Prof): ¿Tú sueles ver el televisor con tu ^E25PR-655^TEP09-655^FOR07-655^DIREC-655^DES02-655  
655 padre, os sentáis los dos juntos?.  
656  
657 (2): Muy poquito. Yo cuando está la Tele, ^E2602-661^TEP09-661^FOR01-661^DIREC-661^DESGR-661  
658 y le digo que me voy para arriba, me dice ^REFYO-660  
659 ¿qué, vas a poner la tele?, si, venga, yo ^TES01-661  
660 me quedo aquí viendo la película, ese se  
661 queda viendo los pistoleros, el karate ...  
662  
663 (Prof): ¿(12), tú qué piensas?. ^E27PR-663^FOR07-663^DIREC-663^DES12-663  
664  
665 (12): Me gusta el telediario, me gustan ^E2812-675^TEP01-675^FOR01-675^DIREC-675^DESES-675  
666 también los programas que echan en la  
667 segunda de animales, de plantas, también  
668 el de Iñigo de la una, el que empieza a la ^RCO01-669  
669 una de Iñigo también me gusta verlo, hay  
670 que cosas que no me gustan de la  
671 televisión pero hay cosas que si. Las ^FOR03-675  
672 películas no las veo mucho porque yo las  
673 películas las veo con mi marido y él ve  
674 muy pocas películas, pero veo algunas, las  
675 películas antiguas me gustan.  
676  
677 (13): Yo iba a hablar. ^E2913-677^FOR16-677  
678  
679 (Prof): Habla. ^E30PR-679^FOR14-679^DIREC-679^DES13-679  
680  
681 (13): Yo quería comentar también un  
^E3113-692^TEP02-692^TES01-692^FOR03-692^RETOR-692^DESES-692  
682 programa de Iñigo, hay también cosas buenas ^RCO01-682  
683 que se aprenden, porque por ejemplo salió ^REFTE-687^RCO02-687  
684 el otro día un abogado en cuanto a la  
685 preparación de una mujer, que tiene  
686 derecho a su paga, que tienen sus  
687 derechos, entonces yo veo que ahí se  
688 aprende muchas cosas que tanto la mujer  
689 como el hombre tienen sus derechos y a  
690 pensar de que hay cosas que no sean, pues  
691 también hay cosas que se aprenden, que son  
692 buenas.  
693  
694 (Prof): (4). ^E32PR-694^FOR14-694^DIREC-694^DES04-694  
695  
696 (4): Me llamo Aurori, me gustan los ^E3304-701^TEP01-701^FOR01-699^DIREC-701^DESMU-701  
697 telediarios, el programa de "Lo que ^RCO01-698  
698 necesitas es amor", la veo poco la  
699 televisión y lo que la veo me están ^TES12-701^FOR03-701  
700 cambiando con el mando de una emisora a  
701 otra, y ya me gusta menos.  
702  
703 (Risas). ^REFOR-703  
704  
705 =f=

## Anexo I.

705 Centro de Educación de Adultos Juan XXIII  
706  
707 Grupo: 2. Nivel: A1. SEGUNDA PARTE (2/2).  
708  
709 (Coord): ¿Qué iba a decirlos?, que  
^P1104-925^OBJ05-925^E01CO-716^TEP01-716^FOR07-716^DIREC-716  
710 comentábais antes que algunas personas la ^DESGR-716^REFGR-711  
711 veiais acompañados y otra la veiais solos,  
712 ¿cambian los programas?; es decir, el  
713 hecho de que los veáis solos, veis ^TES09-716  
714 programas diferentes a cuando los veis  
715 todo el mundo, o con vuestros hijos y  
716 eso?.

717  
718 (10): Si hay diferencia, si. ^E0210-718^TEP01-718^TES09-718^FOR01-718^DIREC-718^DESCO-718  
719

720 (9): Cuando se van todos, cuando se  
^E0309-727^TEP01-727^TES09-727^FOR03-727^DIREC-727^DESMU-727  
721 acuestan es lo que yo veo que a mi me  
722 gusta, porque quieras que no, yo soy  
723 distinta a mi hija en todo, y mi marido  
724 igual, a él le gustan los concursos, y a  
725 mi no, a mi me gustan otras cosas;  
726 entonces yo disfruto cuando se acuestan,  
727 empieza para mi la noche.

728  
729 (10): Cuando hay películas de amor y eso, ^E0410-734^TEP01-734^TES09-734^FOR03-734^PROVO-734  
730 la mujer es que se lleva el mando para ^DESMU-734  
731 ella; a mi me gustan algunas, pero vamos  
732 todas no, pero es que a ella le gustan  
733 todas, una que echan que si la pareja, que  
734 si se divorcian ...

735  
736 (Barullo). ^DELIM-736  
737

738 (Prof): ¿Vosotros la veis juntos, (5)? ^E05PR-738^TEP09-738^FOR07-738^DIREC-738^DES05-738  
739

740 (5): No, según los programas, porque a lo ^E0605-756^TEP09-756^TES01-756^TES13-749^FOR01-740  
741 mejor yo estoy viendo Lobatón, lo de ^FOR03-752^DIREC-756^DESGR-756^REFYO-752^RC001-742  
742 "Quién sabe dónde" y ella pues lo ve, y  
743 dice, ella empieza a protestar, de primera  
744 empieza a protestar, "vaya el culebrón que  
745 te vas a tragar" me dice, pero luego  
746 después cuando lo está viendo, dice a ver  
747 lo que pasa mamá, que éste es de la semana  
748 pasada a ver si lo cogen, pues entonces ya  
749 lo vemos los tres juntos, mi marido, mi  
750 hija y yo; mi hijo no lo ve nunca el  
751 televisor con nosotros, porque no está en  
752 casa, pero vamos, no siendo así programas  
753 ... luego después el de "La Ruleta", eso ^FOR02-756  
754 de los animales, lo de "Así es la vida",  
755 eso lo vemos todos juntos, y lo comentamos  
756 juntos, vamos.

757  
758 (6): Nosotros nos quedamos, con mi marido; ^E0706-762^TEP09-762^TES01-762^FOR11-762^OBSTI-762  
759 anoche vi una película de guerra, pues ya ^DESMU-762^REFYO-762  
760 saben ellos que si esta noche me gusta  
761 algo en la cadena que sea, eso lo tengo  
762 que ver yo hoy.

763  
764 (Risas). ^REFOR-764  
765

766 (6): Si, sí, esa la tengo que ver yo hoy. ^E0806-766^TEP09-766^FOR01-766^OBSTI-766^DESMU-766  
767

768 (Coord): ¿Porque ayer te tragaste la de ^E09CO-769^TEP09-769^FOR15-769^BROMA-769^DES06-769  
769 guerra?.

770  
771 (6): Hombre, si a ellos les gusta lo que ^E1006-773^TEP09-773^FOR03-773^OBSTI-773^DESMU-773  
772 sea yo cedo, pero cuando a mi me gusta una  
773 cosa entonces ceden ellos también, claro.

774  
775 (10): No, normalmente hay varios ^E1110-777^TEP09-777^FOR09-777^DIREC-777^REF03-777  
776 televisores, unos tienen dos, otros tienen^C1102-777^DESGR-777  
777 tres ...

778  
779 (Barullo). ^DELIM-779  
780

781 (Coord): ¿Y cuando el programa que os  
^E12CO-782^TEP09-782^TES01-782^FOR15-782^DIREC-782^DES06-782  
782 gusta es el mismo?.

783  
784 (6): Que nos guste lo mismo es muy  
^E1306-795^TEP09-795^TES01-795^FOR03-795^DIREC-795^DESMU-795  
785 difícil. Es que hay cosas que mi marido se ^REFYO-795  
786 queda hasta la una o la hora que sea. A  
787 mi no me gusta, y como no me gusta, pues  
788 si me parece me acuesto y si no me quedo  
789 viéndolo con él. Y si nos gusta algo es  
790 muy distinto, porque los concursos a él no  
791 le gustan, a él eso no le gusta, él  
792 disfruta viendo un partido, tampoco me  
793 gustan, pero sabe que como yo le dejo ver  
794 cosas que a mi no me gustan, pues después

795 él me tiene que dejar a mi.  
796  
797 (Prof): (11). ^E14PR-797^FOR14-797^DIREC-797^DES11-797  
798  
799 (11): Pues yo y, perdonarme, a nadie le ^E1511-801^TEP01-801^FOR09-801^PROVO-801^DESMU-801  
800 gusta la televisión y lo ven todo, se  
801 conocen todos los programas.  
802  
803 (Risas y murmullos). ^DELIM-803  
804  
805 (11): Yo soy un forofo de las tres ^E1611-809^TEP01-809^FOR03-809^DIREC-809^DESGR-809  
806 cadenas, Canal Sur, la Segunda y la  
807 Primera, y yo de ahí tiene que ser una ^REFES-808  
808 cosa como un debate o una cosa nueva, no  
809 me molesto en ...  
810  
811 (Coord): En cambiarlo para otra. ^E17CO-811^TEP12-811^FOR15-811^DIREC-811^DES11-811  
812  
813 (11): En cambiarlo. Yo Primera, Segunda y ^E1811-816^TEP01-816^TES12-816^FOR01-816^OBSTI-816  
814 Canal Sur, ahí me tiro la noche, desde las^DESGR-816  
815 ocho a las once, once y media, estoy  
816 metido nada más que en esas tres emisoras.  
817  
818 (Prof): ¿Y tu señora qué opina?. ^E19PR-818^TEP12-818^FOR07-818^BROMA-818^DES11-818  
819  
820 (11): A mi señora le gusta más que a mi. ^E2011-823^TEP01-823^TES12-823^FOR01-823^PROVO-823  
821 Cuando yo estoy bien alegrete en el tema, ^DESMU-823  
822 se le pone una carilla, tose, y digo ¿ya  
823 estás echándome para la cama?  
824  
825 (Risas). ^DELIM-825  
826  
827 (Coord): ¿Porque está hablando cuando ^E21CO-828^TEP13-828^FOR07-828^DIREC-828^DES11-828  
828 están echando un programa?.  
829  
830 (11): No, que se hace como la que ...  
831 ^E2211-843^TEP12-843^TES09-843^FOR03-841^PROVO-843^DESMU-843  
832 (gesticula). ¿Qué que te gusta más aquel, ^REFYO-841  
833 verdad? ¿te gusta más? ea, pues ponlo, pon  
834 el video y ahora vas a ver lo que quieras,  
835 que yo me voy a ir a la cama; no y es que  
836 también eso es muy andaluz, pues no me  
837 gusta y al otro día, cuando por la mañana  
838 me levanto, pongo mi vídeo y me mamo lo  
839 que haya grabado, porque es la única  
840 manera que fuerte puedo ver la televisión;  
841 bien porque seamos más debiles, o que me  
842 pone unos gestos. Cuando ella quiere ver ^FOR01-843  
843 algo yo lo pongo, y lo que pongo es para  
844 mi mujer nada más.  
845  
846 (Risas). ^DELIM-845  
847  
848 (11): Yo tengo un robot que hace todas las ^E2311-851^TEP21-851^FOR01-851^BURLA-851^REFYO-851  
849 tareas de la casa menos la mía. Esas las ^DESMU-851  
850 hago yo. Se levanta por la mañana, a ver ^TES09-851  
851 la tele, por la noche a ver la tele, nada  
852 más, nada más.  
853  
854 (Silencio). ^DELIM-853  
855  
856 (Coord): ¿Por la mañana temprano y por la ^E24CO-856^TEP09-856^FOR15-856^DIREC-856^DES11-856  
857 noche?.  
858  
859 (11): Por la mañana tengo grabado lo ^E2511-859^TEP09-859^FOR16-859  
860 que...  
861  
862 (Barullo). ^DELIM-861  
863  
864 (7): Eso me pasa a mi con mi hijo, cuando ^E2607-878^TEP09-878^TES13-878^TES01-874^FOR01-878  
865 ve le fútbol, porque yo paso algo a limpio^OBSTI-878^REFYO-878^DESMU-878^RCO02-871  
866 de escribir y cuando no lo miras, ya ^TES12-866  
867 empalma (gesto de dar al mando) ¿Qué va a  
868 pasar, chaval? Aquí se va a ver Paco  
869 Lobatón, en fin, y nos peleamos, hoy me  
870 toca a mi el Paco Lobatón, y muchas veces:  
871 "las cosas de pena me la tengo que tragar  
872 a la fuerza", y el cante me encanta y  
873 Hermida. Y de eso de Telecinco, eso de los  
874 premios, de los artistas y los debates  
875 también, eso sí, me encanta. El televisor,  
876 lo digo muchas veces, a mi hijo le digo,  
877 porque sí, porque luego es muy avaricioso,  
878 tú lo quieres ver todo, tú lo quieres ver  
879 todo, y yo a mi que me den por saco.  
880  
881 (Prof): (4), ¿Y tú cuando la ves, por la ^E27PR-881^TEP09-881^FOR07-881^DIREC-881^DES04-881  
882 noche?.  
883  
884 (4): Yo la veo poco, por la noche solo, y ^E2804-885^TEP09-885^FOR01-885^DIREC-885^DESMU-885  
885 después cuando es fin de semana me la ^TES12-885^REFYO-885  
886 cambian.

## Anexo 1.

887 (Prof): Entonces ¿tú sola no sueles ver la ^E29PR-888^TEP09-888^FOR07-888^DIREC-888^DES04-888  
888 tele?  
889

890 (4): Yo sola no la veo, para eso mi marido ^E3004-903^TEP09-903^FOR01-892^DIREC-903^REFYO-903  
891 sí, mi marido se queda solo hasta las dos ^DESMU-903  
892 de la mañana, pero yo la veo poquito.  
893 Ahora por la mañana no la enciendo porque ^TES21-899^FOR03-903  
894 tengo que hacer las cosas, por la tarde no  
895 lo enciendo porque están estudiando y está  
896 apagada, porque ahora están con exámenes y  
897 cosas y no quieren ver el televisor, está  
898 apagada, así que yo el televisor lo veo  
899 poco, y los ratitos, ya le digo, empieza ^TES12-903  
900 mi yerno o mi marido con el botón, que no  
901 le gustan los anuncios, empieza a cambiar  
902 de una a otra y ya es que no ... veo  
903 algunas cosas ¿no? pero algunas no.  
904

905 (13): A mi marido tampoco le gustan los ^E3113-914^TEP13-914^TES12-914^FOR05-914^DIREC-914  
906 anuncios. (...) y discutimos mucho y lo ^REFYO-914^DESMU-914  
907 que hacemos es que al final terminamos de  
908 pelea por las cosas del televisor y  
909 siempre estoy enganchada en las novelas ^TES01-914  
910 que empieza a las cuatro, a las cuatro  
911 empieza y eso ya es terrible porque se  
912 pone irritado, y se pone que para acá, que  
913 para allá y a todas las pone ... pero las  
914 novelas al mediodía siempre las veo.  
915

916 (Prof): Entonces ¿tú los programas ... no ^E32PR-918^TEP09-918^TES13-918^FOR05-918^BROMA-918  
917 verás nunca un programa con tu marido ^DES13-918  
918 porque salís si no de ...?  
919

920 (13): No, si no le gusta, a él no le gusta ^E3313-922^TEP09-922^TES13-922^FOR04-921^DIREC-922  
921 mucho ver la tele, porque cuando la ve es ^DESPR-922^FOR05-922  
922 para estar peleando los dos.  
923

924 (Risas). ^DELIM-924  
925

926 (Prof): Bueno, ¿y vosotros pensáis que la  
^P1105-1141^OBJ03-1141^E01PR-931^TEP14-931^FOR07-931  
927 televisión influye, en la manera de ser, ^DIREC-931^DESGR-931  
928 de comprar, de precauciones, de  
929 pensamiento ...? ¿vosotros creéis que las ^TES15-931  
930 cosas que compramos, vosotros pensáis que  
931 influye?.  
932

933 (7): Hombre, claro que influye mucho. Lo ^E0207-939^TEP14-939^TES15-939^FOR01-933^DIREC-939  
934 mismo en los precios que cuando hablaban ^REFTE-939^DESMU-939^FOR05-937  
935 de la subida del aceite, unos decían que ^RCO02-936  
936 si, otros decían que no, y la gente  
937 agarraba todo el aceite. La gente somos ^FOR01-939  
938 tontas todas. En estas cosas y en todo lo ^TES05-939  
939 que pasa de la propaganda es igual.  
940

941 (5): Eso, que los anuncios de la tele todo ^E0305-951^TEP05-951^FOR01-945^DIREC-951^DESMU-951  
942 lo que venden es..., yo cuando veo  
943 cualquier cosa en la tele que la anuncian  
944 digo: una subida; es lo único que digo,  
945 porque otra cosa no hacen. Hay cosas que ^TES15-950^FOR03-951^REFYO-951  
946 las están comprando normalmente, y las  
947 estás comprando no de ahora, sino desde  
948 hace mucho tiempo, te la ponen en la  
949 televisión y dos duros ó tres duros más  
950 cara, ya está la subida; para eso es para  
951 lo único que ponen.  
952

953 (Coord): ¿Y no te influye entonces a la ^E04CO-954^TEP14-954^TES15-954^FOR15-954^DIREC-954  
954 hora de comprar?.  
^DES05-954  
955

956 (5): No, yo compro lo que en verdad me ^E0505-962^TEP14-962^TES15-962^FOR01-960^DIREC-962  
957 gusta, sea si lo anuncian o no lo ^DESMU-962^TES05-962  
958 anuncian, si yo lo estoy usando desde hace ^REFYO-962  
959 mucho tiempo, y ahora lo están anunciando  
960 a mi me da igual, yo lo compro porque ya ^FOR03-962  
961 lo estaba usando. Yo compro lo que  
962 conviene y ya está.  
963

964 (12): Yo a mi no influye tampoco, yo  
^E0612-965^TEP14-965^TES15-965^FOR11-965^DIREC-965^DESMU-965  
965 compro lo que me conviene.  
966

967 (13): Pero yo creo que sí que influye  
^E0713-972^TEP14-972^TES15-972^FOR09-972^DIREC-972^DESGR-972  
968 mucho, porque muchas personas se fia de lo ^TES05-972  
969 que anuncian por ejemplo en las navidades  
970 y todas esas cosas, entonces la gente se  
971 fia mucho por lo que dice la televisión y  
972 compran.  
973

974 (Prof): En los juguetes ^E08PR-974^TEP14-974^TES15-974^FOR07-974^DIREC-974^DESGR-974  
975

976 (13): En los juguetes y en todo, anuncian ^E0913-980^TEP14-980^TES05-980^FOR03-980^DIREC-980  
977 productos de esto, que si la almohada, que ^DESGR-980^RCO01-977

978 si lo otro, porque la televisión es una  
979 venta, están todo el tiempo anunciando  
980 cosas.  
981  
982 (12): Hombre, es que yo creo que se debe ^E1012-985^TEP15-985^TES05-985^FOR01-985^DIREC-985  
983 uno controlar porque si yo comprara lo que^DESGR-985  
984 sale en la televisión, necesitaría una  
985 habitación.  
986  
987 (5): Es lo mismo que la almohada, esa que ^E1105-989^TEP05-989^FOR05-989^BROMA-989^REFYO-989  
988 anuncian que no se ronca, pues mi cuñado^DESVE-989^RCO01-988^TES15-989  
989 se la ha comprado y sigue roncando igual.  
990  
991 (Risas). ^REFOR-991  
992 (11): La propaganda más mala que tiene la  
^E1211-1004^TEP05-1004^TES01-1004^FOR05-1004^BURLA-1004  
993 televisión es TeleTienda, y la peor ^DESVE-1004  
994 entera, porque cualquiera sabe que una ^RCO02-1004  
995 sortija de oro de 18 kilates vale un ojo  
996 de la cara, y compras la vajilla, 125  
997 piezas, 9.000 pesetas, y te acercas  
998 después a un bazar y vale 9.000 pesetas la  
999 cacerola del puchero; después que si  
1000 compras esto se te regala un corazón de  
1001 oro de 18 kilates; el corazón será como  
1002 una lágrima. En TeleTienda hay un montón  
1003 de cosas, 4.000 pesetas un paquetito así,  
1004 700 de envío ...  
1005  
1006 (Prof): ¿Creéis que hay mucha gente que se  
^E13PR-1007^TEP14-1007^TES15-1007^FOR07-1007^DIREC-1007  
1007 deja influir, que los hay que compran...?. ^DESGR-1007  
1008  
1009 (11): Sí, esa propaganda es la que más  
^E1411-1013^TEP05-1013^FOR03-1013^OBSTI-1013^DESGR-1013  
1010 coraje me da a mi, porque la veo engañosa,  
1011 porque no te pueden dar por 4.000 pesetas ^RCO01-1012  
1012 la almohada, después se acuesta en la  
1013 almohada y ...  
1014  
1015 (Prof): (7). ^E15PR-1015^FOR14-1015^DIREC-1015^DES07-1015  
1016  
1017 (7): Pues resulta que una vecina me dice  
^E1607-1028^TEP05-1028^TES15-1028^FOR05-1028^BROMA-1028  
1018 ¿te has fijado que dan dos almohadas y un^REFYO-1028^DESVE-1028^RCO02-1028  
1019 corazón de oro de 18 kilates, y digo a mi  
1020 hija ¿tú te fias de eso mucho?, dice:  
1021 bueno pues puede ser verdad ¿por qué no  
1022 escribes?; y dije: pues mira voy a  
1023 escribir; total que escribí y le puse  
1024 todos los detalles, y nada, vino el  
1025 paquete, y cuando abrimos el paquetito  
1026 ¿qué te crees tú que era el corazón?, ni  
1027 el de un mosquito, vamos, que yo me quedé  
1028 muerta.  
1029  
1030 (Risas). ^DELIM-1030  
1031  
1032 (7): Y le dije a mi hija: hay que ver el  
^E1707-1033^TEP05-1033^FOR11-1033^OBSTI-1033^REF11-1033  
1033 engaño tan grande, que poca vergüenza. ^DESVE-1033  
1034  
1035 (Barullo). ^DELIM-1035  
1036  
1037 (9): Eso como todo. Si a uno no le  
^E1809-1043^TEP15-1038^FOR11-1038^DIREC-1043^REF05-1038  
1038 conviene no lo compra. Pero yo iba a decir ^DESMU-1043^TEP13-1043^FOR01-1043  
1039 que estamos ... voy a hablar y me hacen  
1040 callar. A mi eso no me gusta porque no hay  
1041 coloquio en la cena. Schh, schh. Eso ya se  
1042 ha quitado; que te calles. A mi eso no me  
1043 gusta.  
1044  
1045 (12): Yo mi marido se sienta a ver la  
^E1912-1050^TEP13-1050^FOR11-1050^DIREC-1050^REFYO-1050  
1046 televisión y que nadie hable con él, yo me^DESMU-1050  
1047 quito del medio porque es una cosa que a  
1048 mi me pone muy nerviosa, hablas algo y  
1049 chist, no es como antes, que se hablaba; a  
1050 mi me gustaba la hora de la comida.  
1051  
1052 (Prof): (8). ^E20PR-1052^FOR14-1052^DIREC-1052^DES08-1052  
1053  
1054 (8): A mi me hicieron una vez una encuesta  
^E2108-1072^TEP15-1072^TES05-1072^FOR05^1072^DIREC-1072  
1055 por teléfono, de "Vitrina", una casa que ^REFYO-1072^DESVE-1072^RCO02-1071  
1056 hay que se llama "Vitrina", entonces por  
1057 la encuesta me mandaron una agenda muy  
1058 bonita, así negra preciosa, con unas cosas  
1059 que tienen por dentro, muy moderna.  
1060 Entonces me mandaron unos papeles y yo le  
1061 hice un pedido, y me dijeron en el pedido  
1062 que en el sorteo que habian hecho me había

## Anexo I.

1063 tocado un millón de pesetas; entonces me  
1064 dijeron en la carta que mandara otro  
1065 pedido y decían que ahí ya me mandaban el  
1066 millón de pesetas; total que hice el  
1067 pedido, y entonces me mandan otra carta  
1068 otra vez diciendo que tenía que hacer otro  
1069 pedido, pero que el dinero lo tenían allí  
1070 en la oficina, solamente con poner mi  
1071 firma, mis datos. Todavía estoy esperando  
1072 el millón.  
1073  
1074 (10): De los anuncios éstos que estamos  
^E2210-1083^TEP15-1083^TES05-1083^FOR05-1083^BROMA-1083  
1075 hablando, a mi me pasó también una cosa ^REFYO-1083^DESVE-1083^RCO02-1083  
1076 así; compré dos collares por Reyes, uno  
1077 para mi mujer y otro para mi hija, y  
1078 claro, me dijeron que no podían dar nada  
1079 más que dos; entonces yo dije esto tiene  
1080 que ser bueno. Cuando lo vieron, era  
1081 malísimo, eso no le puede gustar a nadie  
1082 ¿lo has comprado tú? por poco no me lo  
1083 rompen a mi en la cara.  
1084  
1085 (Risas y murmullos). ^DELIM-1085  
1086  
1087 (12): Yo cuando tengo que comprar algo,  
^E2312-1089^TEP05-1089^FOR09-1089^DIREC-1089^DESVE-1089  
1088 voy a la tienda, lo veo, lo miro, el  
1089 precio.  
1090  
1091 (Barullo). ^DELIM-1091  
1092  
1093 (8): Había un anuncio en televisión, que  
^E2408-1111^TEP05-1111^FOR05-1101^DIREC-1111^DESES-1111  
1094 era una cajita con siete anillos, y dicen^RCO02-1101  
1095 que valen cinco mil pesetas, pero luego  
1096 después detrás dicen que diecisiete meses  
1097 a cinco mil pesetas, y mucha gente lo  
1098 entiende que vale eso cinco mil pesetas,  
1099 pide, y ahora tiene que estar diecisiete  
1100 meses dando cinco mil pesetas. Es un  
1101 engaño porque eso te pone que son cinco ^FOR03-1111  
1102 mil, pero oye, que hay personas que lo  
1103 entienden bien y personas que no lo  
1104 entendemos bien, pero luego me encuentro  
1105 cinco mil pesetas durante 17 meses, esto  
1106 es un engaño, dice vale tanto, he echado  
1107 la cuenta y vale veintiseis o veintisiete  
1108 mil pesetas; echas la cuenta y dices, vale  
1109 tanto, porque yo no creo que siete anillos  
1110 de veintitantos kilates no creo yo que  
1111 valgan cinco mil pesetas.  
1112  
1113 (Coord): (11). ^E25CO-1113^FOR14-1113^DIREC-1113^DES11-1113  
1114  
1115 (11): Es siempre con las mismas ^E2611-1138^TEP05-1138^FOR01-1128^DIREC-1134^DESGR-1138  
1116 conversaciones sobre la propaganda de  
1117 televisión. La televisión ya de por sí,  
1118 por lo que viene en los periódicos y  
1119 demás, es una empresa que tramita unos  
1120 programas, que los tiene que costear a un  
1121 tanto por ciento, por ejemplo, la  
1122 propaganda; la propaganda toda, toda no  
1123 soy capaz de decir porque a lo mejor estoy  
1124 diciendo de más, pero sí Teletienda, me  
1125 refiero a los ofrecimientos como esa  
1126 señora que sale tan arregladita, las que  
1127 compran el jabón; todas esas cosas las veo  
1128 engañosas, porque yo veo más profesional ^FOR03-1134  
1129 estas mujeres, que van al supermercado,  
1130 que llevan diez años con el mismo  
1131 tratamiento, y por una propaganda quieren  
1132 meterle en la cabeza que aquella  
1133 propaganda es mejor que lo que ellas  
1134 llevan, cuatro, cinco, seis años usando;  
1135 bueno, como hay tanta, o habemos tanta ^TES15-1138^FOR05-1138^BROMA-1138  
1136 gente en el mundo que pican; porque a mi ^RCO02-1138  
1137 mujer le vendieron un suavizante que  
1138 parece que le habían dado papel de lija.  
1139  
1140 (Risas). ^DELIM-1140  
1141  
1142 (Prof): (14) ¿a ti te gusta la ^P1106-1266^OBJ03-1266^E01PR-1143^TEP01-1143^FOR07-1143  
1143 televisión?. ^DIREC-1143^DES14-1143  
1144  
1145 (14): A mi también me gusta todo, pero en  
^E0214-1153^TEP01-1153^TES03-1153^FOR01-1149^DIREC-1153  
1146 relación a los partidos de fútbol tengo un^REFYO-1153^DESPA-1153  
1147 hijo que es un fanático, eso es malísimo a  
1148 esos niños que le gusta la tele de esa  
1149 forma, se pone la bufanda, se pone la ^FOR03-1153  
1150 gorra del Sevilla, imita todo al Sevilla;  
1151 si está jugando el Sevilla y el Betis, y  
1152 una hartá de llorar cuando pierde; pero



1153 niño, que esto es un juego y nada más.  
1154  
1155 (Prof): ;Entonces tú ves que esto de la  
^E03PR-1156^TEP14-1156^FOR07-1156^DIREC-1156^DES14-1156  
1156 Televisión perjudica?.  
1157  
1158 (14): Hombre sí, también digo como dice la  
^E0414-1162^TEP14-1158^TEP01-1162^FOR01-1162^DIREC-1162  
1159 chiquilla (2), que le gusta mucho lo de ^REF02-1160^C1103-1160^DESPA-1162  
1160 cantar de Tele 5, cuando termina el cupón,  
1161 que este muchacho que hace el programa que  
1162 va a tantos sitios todos los días.  
1163  
1164 (Coord): El karaoke. ^E05CO-1164^TEP01-1164^FOR04-1164^DIREC-1164^DES14-1164  
1165  
1166 (14): Eso también le gusta, de los ^E0614-1173^TEP01-1173^FOR02-1173^DIREC-1173^DESPA-1173  
1167 jóvenes, hombre, yo veo que hay cosas que  
1168 le gustan buenas y sanas, ven menos cosas  
1169 malas que las personas más mayores, las  
1170 personas mayores vemos otro estilo de  
1171 programas que los niños jóvenes, los niños ^TES02-1173  
1172 jóvenes les gustan más la cultura y las  
1173 cosas de programas de ese estilo.  
1174  
1175 (13): Pero yo también digo que el fútbol  
^E0713-1179^TEP03-1179^FOR01-1177^DIREC-1179^DESVE-1179  
1176 se está poniendo de una manera que eso no  
1177 puede ser, porque es que se matan como ^TES08-1179^FOR03-1179^RCO02-1179  
1178 pasó el otro día y eso es un juego el que  
1179 pierde, pierde y el que gana, gana.  
1180  
1181 (14): Hay mucha violencia. ^E0814-1181^TEP08-1181^FOR11-1181^DIREC-1181^DESVE-1181  
1182  
1183 (Prof): ¿(15), tú qué piensas con respecto  
^E09PR-1188^TEP14-1188^FOR07-1188^DIREC-1188^DES15-1188  
1184 a si influye la televisión, piensas que  
1185 influye, que puede cambiar las costumbres,  
1186 el televisor, de la persona, el tema de  
1187 las opciones políticas, el televisor puede  
1188 influir en la persona?. ¿Qué piensas?.  
1189  
1190 (15): Sí influye, porque lo que hace es  
^E1015-1203^TEP14-1203^TES06-1203^FOR01-1190^DIREC-1203  
1191 que te altera. La persona que tiene un ^DESVE-1203^FOR03-1203  
1192 poquito de sentimientos, porque resulta  
1193 que hay cosas que no son tolerables,  
1194 porque te cuentan más cosas que después no  
1195 es lo que dice, muchas veces. Quiere decir ^RDE02-1200  
1196 que hay una cierta ..., que no hay  
1197 tolerancia, que hay muchos extremos y los  
1198 extremos no son buenos en nada, en la ^TES04-1203  
1199 cuestión política ni en la cuestión de  
1200 otros temas, pero más que nada en la  
1201 política, estás viendo que uno se tira al  
1202 otro, el otro se tira al otro, y aquí lo  
1203 que hay es una porquería.  
1204  
1205 (14): Un buen programa es el de Manuel ^E1114-1206^TEP01-1206^TES04-1206^FOR16-1206  
1206 Campo ...  
1207  
1208 (15): Te da a entender que lo que hay es  
^E1215-1211^TEP04-1211^FOR04-1211^DIREC-1211^DESVE-1211  
1209 querer coger el sillón, quitar éste para  
1210 poner a éste, quitar al otro para poner a  
1211 otro. Y eso es lo que hay.  
1212  
1213 (13): Yo también quería comentar de las  
^E1313-1219^TEP01-1219^TES08-1219^FOR04-1219^DIREC-1219  
1214 películas, por ejemplo de los robos, ^DESVE-1219^RCO02-1214  
1215 muchas personas han aprendido mucho de la ^TES02-1219  
1216 televisión a robar porque lo hacen tan  
1217 fácil, que el que lo está viendo lo vuelve  
1218 a hacer, yo no soy partidaria de que echen  
1219 tantas películas de robar y de arrancar.  
1220  
1221 (14): Pero también ahí los cogen a todos,  
^E1414-1224^TEP01-1224^TES08-1224^FOR09-1224^DIREC-1224  
1222 terminan todos en la cárcel o sea que ^REF13-1221^DESVE-1224  
1223 tienen muy difícil de que roben y no lo  
1224 cojan.  
1225  
1226 (5): Pero que enseñan ¿eh? ^E1505-1226^TEP02-1226^TES08-1226^FOR09-1226^DIREC-1226^DES14-1226  
1227  
1228 (8): Pero también los cogen por una ^E1608-1230^TEP08-1230^FOR09-1230^DIREC-1230^DES14-1230  
1229 puerta, le dan una fianza y salen por la  
1230 otra puerta.  
1231  
1232 (Barullo). ^DELIM-1232  
1233  
1234 (8): A los rateros y a toda esta gente,  
^E1708-1243^TEP08-1243^FOR01-1236^DIREC-1243^DESVE-1243  
1235 los meten por una puerta y al otro día  
1236 fuera. Hombre, porque un padre de familia ^TES04-1243^FOR03-1242

## Anexo I.

1237 va a cualquier sitio a coger cualquier  
1238 cosa para comer y lo tienen dos ó tres  
1239 años preso, y ahora ese con todos los  
1240 millones que ha robado, con todos los  
1241 millones que ha robado lo tienen fuera,  
1242 con 200 millones ¿no? ¿De dónde ha sacado ^FOR08-1243  
1243 tantos millones? De robar. ^FOR01-1243  
1244  
1245 (Barullo). ^DELIM-1245  
1246  
1247 (8): También quiero decir que debían de  
^E1808-1254^TEP01-1254^FOR01-1254^DIREC-1254^DESES-1254  
1248 echar más zarzuela, más conciertos de  
1249 música, y más cosas de esas porque está  
1250 muy bonito, teatro, y todas esas cosas,  
1251 porque en la televisión nada más que te ^TES08-1254  
1252 dan todo lo malo, de robos, de crímenes y  
1253 de eso, es lo único que hay en estos  
1254 momentos. Y ya está.  
1255  
1256 (7): El Mario Conde, todo lo que ha dado  
^E1907-1257^TEP04-1257^FOR11-1257^DIREC-1257^REF08-1257  
1257 para salir. Pero ese tiene que volver. ^DESVE-1257  
1258  
1259 (8): Dicen que ha celebrado una juerga en  
^E2008-1263^TEP04-1263^TES08-1263^FOR04-1263^DIREC-1263  
1260 la cárcel, desde la una a la seis de la ^DESVE-1263^RC002-1262  
1261 mañana y que no le molestaran hasta que no  
1262 se despertara. Que ese tiene sus cosas muy  
1263 bien planeadas.  
1264  
1265 (Barullo). ^DELIM-1265  
1266  
1267 (Coord): ¿Pensáis, bueno, vosotros cuando  
^P1107-1355^OBJ04-1355^E01CO-1270^TEP01-1270^FOR07-1270  
1268 venís aquí al centro y eso, comentáis ^DIREC-1270^DESGR-1270  
1269 cosas que han salido en la tele, qué cosas  
1270 comentáis?.  
1271  
1272 (Asentimiento general). ^REFOR-1272  
1273  
1274 (13): Sí, comentamos lo que ha pasado.  
^E0213-1274^TEP01-1274^FOR01-1274^INSEG-1274^DESCO-1274  
1275  
1276 (Prof): ¿Y qué cosas comentáis? ^E03PR-1276^TEP01-1276^FOR07-1276^DIREC-1276^DESGR-1276  
1277  
1278 (2): Lo de las niñas que se han quemado  
^E0402-1279^TEP01-1279^FOR01-1279^INSEG-1279^DESPR-1279  
1279 ... ^RC002-1279  
1280  
1281 (14): Hombre, lo que echan la noche antes.  
^E0514-1281^TEP01-1281^FOR01-1281^DIREC-1281^DESPR-1281  
1282  
1283 (Murmullos). ^DELIM-1283  
1284  
1285 (Coord): ¿Y cuándo lo comentáis, durante  
^E06CO-1286^TEP13-1286^FOR07-1286^DIREC-1286^DESGR-1286  
1286 la clase, en los descansos?.  
1287  
1288 (13): Antes de entrar. ^E0713-1288^TEP13-1288^FOR01-1288^INSEG-1288^DESCO-1288  
1289  
1290 (14): Durante la clase, si estamos en el  
^E0814-1291^TEP13-1291^TES17-1291^FOR02-1291^INSEG-1291  
1291 pasillo pues entonces comentamos algo más.^DESCO-1291  
1292  
1293 (5): Si no nos deja (prof), en cuanto nos  
^E0905-1294^TEP13-1294^TES17-1294^FOR01-1294^AGRES-1294  
1294 ve, a callar. ^DESCO-1294  
1295  
1296 (Barullo). ^DELIM-1296  
1297  
1298 (Prof): Ayer teníamos un debate con el  
^E10PR-1304^TEP13-1304^TES17-1304^FOR03-1304^DIREC-1304  
1299 tema del aprovechamiento de la clase, se ^DESCO-1304  
1300 comentaba que hablábamos mucho, y después  
1301 resulta que no hablamos tanto, y por eso  
1302 se está diciendo, porque se comentaba que  
1303 hablábamos mucho, y que tenemos muy poco  
1304 tiempo.  
1305  
1306 (Barullo). ^DELIM-1306  
1307  
1308 (5): Ayer no estuve aquí. ^E1105-1308^FOR09-1308^DIREC-1308^DESPR-1308  
1309  
1310 (Prof): Por eso te digo, que ayer tú no ^E12PR-1311^FOR03-1311^DIREC-1311^DES05-1311  
1311 estuviste, pero que eso fue lo que salió.  
1312  
1313 (Coord): ¿Y se pueden aprender cosas de la  
^E13CO-1314^TEP02-1314^FOR07-1314^DIREC-1314^DESGR-1314  
1314 televisión?.  
1315  
1316 (8): Te enteras de las cosas que pasan por  
^E1408-1319^TEP02-1319^FOR01-1319^DIREC-1319^DESES-1319  
1317 ahí, y muchas cosas; por ejemplo en la ^TES01-1319^RC002-1319

1318 "Ruleta" yo muchas veces acierto las cosas  
1319 que ...  
1320  
1321 (Coord): Los refranes. ^E15CO-1321^TEP01-1321^FOR04-1321^DIREC-1321^DES08-1321  
1322  
1323 (8): Los refranes, todas las cosas no,  
^E1608-1324^TEP01-1324^TES02-1324^FOR01-1324^DIREC-1324  
1324 pero muchas sí. ^DESES-1324  
1325  
1326 (Barullo). ^REFOR-1326  
1327  
1328 (Prof): Schh, schh. ^E17PR-1328^FOR14-1328^DIREC-1328^DESGR-1328  
1329  
1330 (Coord): ¿Tú (13) querías hablar, no?,  
^E18CO-1332^TEP02-1332^FOR14-1332^DIREC-1332^DES13-1332  
1331 querías comentar eso, que piensas que sí,  
1332 que se aprende, o que no se aprende.  
1333  
1334 (13): Sí que se aprende cosas buenas y  
^E1913-1341^TEP02-1341^FOR01-1341^DIREC-1341^DESCO-1341  
1335 cosas malas, por ejemplo hay las películas ^TES08-1336^TES01-1336  
1336 de robos y de mucha violencia, pero  
1337 también hay muchos programas culturales ^REFES-1339  
1338 que hay muchas personas, por ejemplo  
1339 nosotros, que estamos aprendiendo, cuando ^TES05-1341  
1340 vemos algunos anuncios, que hablan, y no  
1341 estamos pendientes.  
1342  
1343 (Prof): Digo, (14) me decía que en un ^E20PR-1344^TEP02-1344^TES05-1344^FOR15-1344^DIREC-1344  
1344 anuncio ¿verdad? ^DES14-1344  
1345  
1346 (14) "Ya viene ahora", entonces ya sé ^E2114-1354^TEP02-1349^FOR01-1354^DIREC-1354^DESVE-1354  
1347 ponerlo y le dije a (prof): Mira, lo he  
1348 aprendido en el televisor cómo se pone  
1349 "ahora". Hombre, que todo no es malo, la ^TEP21-1354  
1350 vida está muy mala, hay muchas cosas muy  
1351 malas, pero también hay gente joven sana,  
1352 muy trabajadores y muy luchadores, que las  
1353 personas mayores se tiran mucho por tierra  
1354 a la juventud, es como todo en la vida.  
1355  
1356 (13): Yo quería comentar también, que por  
^P1108-1590^OBJ03-1590^E0113-1364^TEP14-1364^FOR01-1364  
1357 ejemplo, en la época mía, que hará sesenta ^RETOR-1364^DESES-1364^TES21-1364  
1358 y tantos años, los hombres eran todos un  
1359 poquito machistas para qué nos vamos a  
1360 engañar, no hacían nada en la casa, ahora  
1361 por ejemplo, que sale en la televisión los  
1362 hombres que ayudan, que esto, que lo otro,  
1363 entonces hay muchas personas de ahora y  
1364 mayores también que ayuda.  
1365  
1366 (12): Será el tuyo, porque el mío enciende  
^E0212-1367^TEP21-1367^FOR10-1367^BROMA-1367^DESMU-1367  
1367 la televisión y no ayuda ... ^RCO02-1367  
1368  
1369 (Risas y murmullos). ^DELIM-1369  
1370  
1371 (Prof): Schh, schh. ^E03PR-1371^FOR14-1371^DIREC-1371^DESGR-1371  
1372  
1373 (8): Que yo tengo dos hijas casadas, y  
^E0408-1381^TEP21-1381^FOR11-1381^DIREC-1381^REFYO-1381  
1374 tengo dos yernos, pero que lo mismo le ^DESMU-1381^RCO02-1381  
1375 hacen fregados, que le hacen una cama, que  
1376 le ponen una lavadora; sin embargo mi  
1377 marido no hacía nada, a última hora ya sí.  
1378 A lo mejor le decía: aligerate que me  
1379 tengo que ir al colegio, y decía:  
1380 Chiquilla, vete al colegio, que yo te  
1381 recojo la mesa y te friego.  
1382  
1383 (Barullo). ^DELIM-1393  
1384  
1385 (8): Oye, que yo me he criado con siete  
^E0508-1390^TEP21-1390^FOR02-1390^DIREC-1390^REFYO-1390  
1386 hijos y a mi marido no me ha ayudado nada, ^DESMU-1390^RCO02-1390  
1387 que cuando tenía que salir me ponía con  
1388 los niños y cuando terminaba de dar al  
1389 último de comer tenía que empezar otra vez  
1390 con el primero.  
1391  
1392 (12): ¿y si no te ayudaba por qué era,  
^E0612-1393^TEP21-1393^TES01-1393^FOR10-1393^RETOR-1393  
1393 televisor no veía? ^DES08-1393  
1394  
1395 (8): Por lo que fuera, porque estaba  
^E0708-1404^TEP21-1404^FOR02-1404^DIREC-1404^REFYO-1404  
1396 aburrido o por lo que fuera. El venía de ^DESMU-1404^RCO02-1404  
1397 trabajar a las tres y a las cuatro tenía  
1398 que estar yo aquí. Mientras se duchaba y  
1399 comía no podía ayudarme. El me decía: no  
1400 te preocupes, vete que yo te recogeré. Le  
1401 dejaba la mesa puesta. Yo te recojo la

## Anexo I.

1402 mesa y te friego; cuando estaba de buenas  
1403 si, pero cuando estaba enfadaillo no lo  
1404 hacia.  
1405  
1406 (13): Es que los hombres antes si hacian  
^E0813-1409^TEP21-1409^FOR03-1409^DIREC-1409^DESMU-1409  
1407 algo era ponerlos como de maricas. Hoy los  
1408 hombres no son asi. Hoy piensan de otras  
1409 manera.  
1410  
1411 (12): Es que la vida ha evolucionado de  
^E0912-1424^TEP21-1424^FOR01-1412^RETOR-1424^DESES-1424  
1412 una forma distinta a la vida de antes; a ^FOR03-1422  
1413 los hombres lo educaban únicamente para su ^TES02-1418  
1414 trabajo, lo mismo que a nosotras ¿eh? que  
1415 no fuéramos al colegio. Y los hombres  
1416 antes eran únicamente para su trabajo y en  
1417 su casa la mujer era la que tenia que  
1418 trabajar, pero como hoy lo mismo trabaja  
1419 el hombre que la mujer y yo lo veo  
1420 divinamente, porque ahora hacen las cosas  
1421 entre la mujer y él y me parece estupendo,  
1422 porque los dos trabajan, pero antes no. ¿Y ^FOR08-1423  
1423 por qué?, porque la vida ha ido ^FOR01-1424  
1424 evolucionando.  
1425  
1426 (11): Yo creo que la televisión no ha ^E1011-1431^TEP02-1431^FOR01-1430^PROVO-1430^DESMU-1430  
1427 enseñado nada, ha impuesto, no señora (a ^REFYO-1430  
1428 13). Yo en la mili me lavaba mi ropa, y no ^TES21-1431  
1429 le ayudaba al Capitán, a él se la lavaba  
1430 su mujer.  
1431  
1432 (13): ¡Ah! ¿y en casa no? ^E1113-1432^FOR10-1432^AGRES-1432^DES11-1432  
1433  
1434 (11): En casa no, porque si yo lavo la  
^E1211-1444^TEP21-1444^FOR03-1436^PROVO-1444^DESMU-1444  
1435 ropa, ¿qué hace mi madre o qué hace mi  
1436 mujer?, porque tenia una casa tan pequeña, ^FOR04-1444  
1437 que si se ponía a lavar a un niño como  
1438 aquí la amiga (señala a 8) pues en el ^REF08-1438  
1439 mismo caldero no cabiamos todos. La ^TES02-1444  
1440 televisión ha impuesto, ha dicho a la  
1441 gente cómo tiene que hacer las cosas, pero  
1442 ni obliga ni ha enseñado a nadie a coger  
1443 la fregona, porque yo cojo la fregona más  
1444 que el anuncio ese de ...  
1445  
1446 (13): Pero que el hombre en la casa puede  
^E1313-1447^TEP21-1447^FOR09-1447^DIREC-1447^DESES-1447  
1447 hacer lo mismo que la mujer.  
1448  
1449 (11): Pero que el día que yo coja eso, mi  
^E1411-1450^TEP21-1450^TES13-1450^FOR03-1450^PROVO-1450  
1450 mujer se busca una tertulia. ^DESMU-1450  
1451  
1452 (13): No. ^E1513-1452^TEP21-1452^FOR10-1452^AGRES-1452^DES11-1452  
1453  
1454 (11): No, la conoceré yo (se lleva las  
^E1611-1455^TEP21-1455^FOR01-1455^BROMA-1455^DESMU-1455  
1455 manos a la cabeza).  
1456  
1457 (Risas). ^DELIM-1457  
1458  
1459 (13): De manera que en la mili puede  
^E1713-1461^TEP21-1461^TES13-1461^FOR09-1461^RETOR-1461  
1460 planchar, puede fregar, puede hacer lo que ^DESES-1461  
1461 sea y luego en la casa no.  
1462  
1463 (11): Una vez, hace lo menos quince años,  
^E1811-1465^TEP21-1465^FOR03-1465^BROMA-1465^REFYO-1465  
1464 hice una comida en Navidad, y llevo quince ^DESMU-1465  
1465 años haciendo la comida de Navidad.  
1466  
1467 (Risas).  
1468  
1469 (11): Me regalaron un conejo de esos, una  
^E1911-1485^TEP21-1485^FOR03-1485^DIREC-1485^REFYO-1485  
1470 liebre, y me dice ¿y yo qué voy a hacer ^DESMU-1485^RCO02-1479  
1471 con eso?, pues guisar, pues lo vamos a  
1472 preguntar; pues lo voy a guisar yo; salí a  
1473 la calle como ella no había guisado eso  
1474 nunca; total que yo dije pues voy a pedir  
1475 opinión, salí a la calle; oye, mira, esto  
1476 ¿cómo se hace? esto le pone arroz, lo  
1477 haces al ajillo. Total, que me meti en la  
1478 cocina, y es eso, desde entonces, todas la  
1479 comida de Navidad la hago yo. ¿Qué vamos a  
1480 comer en Navidad?, me tengo que inventar  
1481 algo; yo voy y me compro mi pescado, me  
1482 compro mi carne, y después la tengo aquí, ^TES13-1485  
1483 cosa que yo no hago con ella, eso no es  
1484 asi, tú te callas que lo estoy haciendo  
1485 yo.  
1486

1487 (Risas de cómplices). ^DELIM-1487  
1488  
1489 (Coord): (7). ^E20CO-1489^FOR14-1489^DIREC-1489^DES07-1489  
1490  
1491 (7): Yo siempre he sido ama de casa, y he  
^E2107-1510^TEP21-1510^FOR01-1510^DIREC-1510^REFYO-1510  
1492 tenido muchos hijos, he tenido diez, me ^DESMU-1510^RCO02-1510  
1493 viven seis, y resulta de que yo tengo  
1494 muchos hijos, antiguamente no había  
1495 Televisión, no había dinero y resulta que  
1496 las antiguas, las mismas madres y las  
1497 mismas familias decían ésta se acuesta al  
1498 ser de día, como no tiene televisor, pues  
1499 claro están haciendo el amor, así tienen  
1500 tantos hijos y luego dice la otra (...) y  
1501 los hijos, que son todos muchos, yo les  
1502 lavo, yo les preparo, yo les plancho, yo  
1503 les coso y yo como Juan Palomo, yo me lo  
1504 guiso y yo me lo como. Así que la que no  
1505 tenga hijos que los adopte; esas eran las  
1506 explicaciones que había antiguamente, como  
1507 no había televisión, pues claro la gente  
1508 decía es que está muy buena la cama,  
1509 tienen tantos hijos, pero luego hay que  
1510 mantenerlos ...  
1511  
1512 (8): Mi padre era de campo, y mi madre iba  
^E2208-1522^TEP21-1522^FOR01-1522^DIREC-1522^REFYO-1522  
1513 a trabajar, mi madre tenía catorce hijos, ^DESMU-1522^RCO02-1520  
1514 iba a trabajar, y cuando venía a casa mi  
1515 padre no hacía nada, se iba a su cafelito,  
1516 a tomar su copita y sus cosas y mi madre  
1517 se acostaba muchas noches a las tres y a  
1518 las cuatro de la mañana, porque claro,  
1519 tenía tantos hijos y tenía que trabajar  
1520 también; o sea, que no es que sea de una  
1521 manera ni que sea de otra, que salga de él  
1522 y ya está.  
1523  
1524 (Murmullos). ^DELIM-1524  
1525  
1526 (12): Pero los hombres de ahora son muy  
^E2312-1530^TEP21-1530^FOR01-1530^DIREC-1530^DESES-1530  
1527 distintos a los hombres de antes, porque  
1528 la vida ha ido cambiando y a medida que la  
1529 vida ido cambiando pues ... yo lo veo muy  
1530 bien ¿eh? yo lo veo estupendamente.  
1531  
1532 (Coord): (10). ^E24CO-1532^FOR14-1532^DIREC-1532^DES10-1532  
1533  
1534 (10): Yo mi mujer como yo le diga, por  
^E2510-1543^TEP21-1543^TES13-1538^FOR03-1543^DIREC-1543  
1535 ejemplo, tú no hagas eso que lo voy a ^REFYO-1543^DESMU-1543  
1536 hacer yo, no quiere; o sea que ella está  
1537 acostumbrada a hacer sus cosas que ya no  
1538 quiere que le ayude nada, y además es una  
1539 mujer que se va, y le digo ¿dónde vas tan  
1540 temprano? yo ya me voy para la cama y  
1541 empieza como a marear por aquí ... y es  
1542 verdad no es una mujer que le guste ... a  
1543 mi tampoco me gusta mucho.  
1544  
1545 (11): La verdad es que tenemos esa suerte  
^E2611-1546^TEP13-1546^FOR04-1546^PROVO-1546^DESMU-1546  
1546 de tener unas mujeres tan comprensiva.  
1547  
1548 (5): Pues yo me he venido hoy aquí y le he  
^E2705-1556^TEP21-1556^TES13-1551^FOR02-1556^AGRES-1556  
1549 dicho a mi marido: ¡que la ropa está ^REFYO-1556^DESMU-1556^RCO02-1556  
1550 arriba en la azotea!. Dice: cuando vengas  
1551 ya estará aquí abajo. Y termina de  
1552 almorzar, que yo ya he terminado de comer  
1553 y he recogido para venirme, termina de  
1554 comer y él se levanta de su mesa, quita su  
1555 mesa y friega su plato, tanto mi hijo como  
1556 mi hija.  
1557  
1558 (Barullo). ^DELIM-1558  
1559  
1560 (8): Yo tengo mis hijos que son muy  
^E2808-1582^TEP21-1582^TES13-1566^FOR01-1581^DIREC-1581  
1561 limpios, pero los calzoncillos mi hijo no ^REFYO-1581^DESMU-1581^RCO02-1577  
1562 los dejaba, y yo siempre le reñía, y me  
1563 decía: vaya tela cualquier día me voy, me  
1564 caso y me voy, y yo le decía muchas veces:  
1565 tú reza para que la mujer que te coja sea  
1566 por lo menos igual que tu madre; y la  
1567 muchacha es muy buena, muy limpia y muy  
1568 buena; pero, mira, mi hijo friega, está  
1569 todo el día de viaje, pero cuando está en  
1570 casa los sábados friega, pone la lavadora,  
1571 le hace de comer a la mujer; y yo muchas  
1572 veces cuando voy los fines de semana, me

Anexo 1.

1573 dice: vieja, ¿qué vas a hacer de comer?,  
1574 digo: ¿qué, que hoy me toca a mí ¿no?! Y ^TES02-1581^TES21-1578  
1575 eso no lo ha visto en mi casa, esas cosas  
1576 no las ha visto él en mi casa, porque yo  
1577 le decía: nene, deja eso. O sea, que somos  
1578 nosotros; sin embargo yo tengo dos hermana  
1579 que tienen dos varones y desde que eran  
1580 pequeñitos hacían sus camas, antes de irse  
1581 al cole y dejaban su cama hecha.  
1582  
1583 (5): Claro, muy bien, los míos antes de  
^E2905-1588^TEP02-1588^TES21-1588^FOR03-1588^DIREC-1588  
1584 salir para el colegio, dejaban sus camas^REF08-1588^DESMU-1588^RCO02-1588  
1585 hechas y si las hacían mal, porque iban  
1586 con prisas, la hacían mal, cuando venían,  
1587 se las desbarataba y me la volvían a hacer  
1588 bien, eso no es malo.  
1589  
1590 (Barullo). ^DELIM-1558  
1591  
1592 (Coord): Bueno, ya hemos terminado. ^E30CO-1592  
1593  
1594 ^Z

1 Centro de Educación de Adultos Juan XXIII  
2  
3 Grupo: 5. Nivel: A2. PRIMERA PARTE. (1/2).  
4  
5 (Coord): Bueno, a ver ¿veis la televisión?  
^P1209-164^OBJ01-164^E01CO-6^TEP01-6^FOR07-6^DIREC-6  
6 ¿qué os parece? ^DESGR-7  
7  
8 (11): Los programas estos que hay ^E0211-10^TEP01-10^FOR01-10^DIREC-10^DESES-10  
9 culturales, cosas de esas a mí me gustan,  
10 si los hay.  
11  
12 (13): Yo me llamo Vicente y me gusta mucho ^E0313-22^TEP01-22^FOR01-16^DIREC-22^DESCO-22  
13 los programas de medicina, del Doctor  
14 Beltrán, también aunque coincida con el ^REF11-15  
15 compañero (11), los culturales y el  
16 deporte, porque vamos, ya lo otro ..., de ^FOR03-20  
17 otra cosa no te puedes fiar, tanto hay una  
18 mafia como en el informe como en el  
19 periódico y en todos los lados; a partir ^FOR01-22  
20 de ahí es lo único que veo de la  
21 televisión prácticamente, y alguna  
22 película que alquilo, claro.  
23  
24 (Coord): Alquilas películas en el vídeo ^E04CO-25^TEP01-25^FOR07-25^DIREC-25^DES13-25  
25 club y eso ¿no?.  
26  
27 (13) asiente. ^E0513-27^TEP01-27^FOR01-27^DIREC-27^DESCO-27  
28  
29 (1): En los telediarios raro es el día que  
^E0601-32^TEP01-32^TES08-32^FOR01-32^DIREC-32^DESVE-32  
30 no hay una cosa mala por ahí, que si  
31 muerte, que si un coche bomba, raro es el  
32 telediario que no dice que hay muertes.  
33  
34 (Asentimiento general). ^REFOR-34  
35  
36 (Coord): ¿Véis los telediarios ^E07CO-37^TEP01-37^FOR07-37^DIREC-37^DESGR-37  
37 normalmente, los Informativos?.  
38  
39 (11): Yo normalmente veo los Reporteros. ^E0811-39^TEP01-39^FOR01-39^DIREC-39^DESCO-39  
40  
41 (10): Y también todo lo de la segunda ^E0910-42^TEP01-42^FOR01-42^DIREC-42^DESCO-42  
42 cadena, de animales ...  
43  
44 (4): A mí me interesan ¿cómo se llama este ^E1004-45^TEP01-45^FOR01-45^DIREC-45^DESCO-45  
45 programa?, los programas del Más Allá.  
46  
47 (Coord): Los programas del Más Allá. ^E11CO-48^TEP01-48^FOR07-48^DIREC-48^DES04-48  
48 ¿Cuándo lo echan los programas esos?.  
49  
50 (1): Por la noche, no me acuerdo el día, ^E1201-63^TEP01-63^FOR01-63^PROVO-63^DESGR-63  
51 unas noches los hay, otras noches no. En  
52 cuanto a Isabel Gemio, eso de Isabel ^TES07-63^RCO01-53  
53 Gemio, ¡huy qué vergüenza de programa lo  
54 que están echando!. Bueno, pues yo ahora,  
55 yo he dicho también, hay que ver ¿eso ve  
56 el público?, y después he caído yo de que ^REFYO-63  
57 antiguamente estábamos con los ojos  
58 cerrados, no decíamos nada de nuestro  
59 cuerpo, nada más que por lo bruto, y ahora  
60 está muy fino todo; que si el "gasmó" ese.  
61 A nosotros no nos han hablado nunca de ^TES19-63  
62 esas palabras así, nosotros hemos dicho  
63 que si es el chocho.  
64  
65 (Risas). ^DELIM-65  
66  
67 (1): Es verdad. Nosotros lo conocemos por  
^E1301-75^TEP07-75^TES19-75^FOR02-75^PROVO-75^DESGR-75  
68 eso, y ahora ellos nos preguntan ¿qué es  
69 eso?. Y nosotros decimos, como la mujer ^REFTE-72^RCO02-72  
70 esa que salió el otro día en la  
71 televisión, ¿eso qué es? ¿ir al cielo?,  
72 dice la mujer. Es que vamos, palabras  
73 raras, yo no las había oído nunca, le  
74 dije, tú cuando estés con tu marido y  
75 sientes gusto, pues ya está.  
76  
77 (Risas). ^DELIM-77  
78  
79 (1): Claro. Eso se decía antiguamente. Hay  
^E1401-84^TEP07-84^TES19-84^FOR02-84^PROVO-84^DESMU-84  
80 muchas tonterías para hablar, y si hay que  
81 hablar como si hay que hablar, y no hay  
82 que buscar palabra ninguna, porque a  
83 nosotros no nos hace falta ninguna, porque  
84 la que más y la que menos...  
85  
86 (Risas). ^DELIM-86  
87  
88 (Murmullos) ^DELIM-88  
89

## Anexo 1.

90 (1): Cuando yo venía a lo primero a la ^E1501-103^TEP19-103^TES17-103^FOR01-103^DIREC-101  
91 clase, pues era una mosquita muerta, pero^DESES-103  
92 cuando ya estaba más metida en la clase,  
93 yo me sé expresar, sé hablar, vamos estas  
94 cosas las digo yo aquí porque son  
95 compañeras y nos queremos ya, pero en la  
96 calle si tengo que decirle cualquier cosa  
97 a alguien se lo digo. Y yo voy a grabar un  
98 video aquí en el colegio diciendo eso, que  
99 desde que, si estoy en el colegio, con la  
100 gente sé hablar, sé decir las cosas, y  
101 estoy muy bien, muy a gusto, además las ^BROMA-103  
102 maestras son buenisimas y para la que ha  
103 venido nueva ahora, figúrate (en broma).  
104  
105 (Risas). ^DELIM-105  
106  
107 (6): Yo me llamo Eulalia, y a mi me gustan ^E1606-117^TEP01-117^TES02-112^FOR01-112^DIREC-117  
108 mucho los debates, de Hermida, porque hay ^DESES-117  
109 muchos periodistas, y gente que saben  
110 hablar, y gente que tienen mucha cultura,  
111 que hay de todo tipo de personas; es lo  
112 que más me gusta; lo único que veo es que ^FOR03-117  
113 lo ponen muy tarde, porque es un horario  
114 que por lo menos las amas de casa estamos  
115 muy cansadas y hay veces que no nos da  
116 tiempo a verlo entero, pero son los que  
117 más me gustan.  
118  
119 (16): Bueno, me llamo Francisca y coincido ^E1716-125^TEP01-123^FOR01-125^DIREC-125^REF06-120  
120 con (6); me gustan también los programas ^DESES-125  
121 informativos y de coloquios, me gustan  
122 mucho; veo telediario y lo demás veo poco  
123 la tele. Escucho mucho la radio, desde por ^TEP18-125  
124 la mañana escucho la radio, escucho todo  
125 lo que es la radio.  
126  
127 (22): Me llamo Pepa y me gustan mucho los ^E1822-129^TEP01-129^FOR01-129^DIREC-129^DESVE-129  
128 programas que ponen, que una se siente a  
129 ver la televisión y esté alegre.  
130  
131 (Coord): ¿Ustedes ponéis Canal Sur?. ^E19CO-131^TEP01-131^FOR07-131^DIREC-131^DESGR-131  
132  
133 (1): Sí, yo grabo lo de Marifé de Triana, ^E2001-142^TEP01-134^FOR01-142^DIREC-141^DESMU-142  
134 grabado lo tengo porque todavía no lo he ^RCO02-142^TEP09-142  
135 podido ver porque había otra cosa y mi  
136 hija quería verlo, porque eso es lo que  
137 pasa; yo tengo un televisor en mi cuarto,  
138 pero en el de abajo como es muy grande, y  
139 todo el mundo quiere coger el grande, el  
140 chico no lo quieren, pues está en mi  
141 cuarto y yo cuando me quedo en la cama, me ^BROMA-142  
142 quiero acostar (en broma).  
143  
144 (Prof): Venga, (8). ^E21PR-144^FOR14-144^DIREC-144^DES08-144  
145  
146 (8): ¿Yo? ^E2208-146^FOR07-146^INSEG-146^DESPR-146  
147  
148 (Prof): ¿Por qué no? ^E23PR-148^FOR07-148^PROVO-148^DES08-148  
149  
150 (8): Bueno, yo me llamo Ana y ^E2408-163^TEP01-163^TES02-158^FOR01-159^DIREC-163^DESES-163  
151 particularmente me gustan los programas  
152 culturales, como por ejemplo "Cifras y  
153 Letras". Había anteriormente otro programa  
154 en televisión, que no me acuerdo cómo se  
155 llamaba, no me acuerdo del título, que era  
156 cultural; también me gustan los debates,  
157 los programas coloquios, me gustan las  
158 películas buenas, no las que ponen  
159 últimamente; porque la verdad tienes cinco ^TES12-163^FOR03-163  
160 canales y no sabes qué poner porque le das  
161 con el mando, al primero nada, al segundo  
162 nada y así hasta el quinto y hay días que  
163 no encuentras nada.  
164  
165 (17): Violencia y pornografía. ^P1210-606^OBJ02-606^E0117-165^TEP01-165^TES08-165^TES07-165  
166 ^FOR04-165^PROVO-165^DESGR-165  
167 (16): Y pornografía, exactamente, y hay ^E0216-169^TEP01-169^TES07-169^FOR04-169^DIREC-169  
168 veces que te meten unas cosas en la casa^DESVE-169  
169 que ... (niega con la cabeza).  
170  
171 (Coord): ¿Sí? ^E03CO-171^FOR15-171^DIREC-171^DES16-171  
172  
173 (16): Sí, porque tan educativas no son las ^E0416-175^TEP01-175^TES02-175^FOR03-175^DIREC-175  
174 cosas que te meten algunas veces, ya es ^DESCO-175  
175 que se pasan un poco ¿no?  
176  
177 (Coord): Como cuáles, ¿cuáles son?. ^E05CO-177^TEP01-177^FOR07-177^DIREC-177^DES16-177  
178  
179 (16): Hombre, ahora voy a decir lo de la ^E0616-184^TEP01-184^TES07-184^FOR01-184^DIREC-184  
180 Isabel Gemio, ese es un programa que es de^DESVE-184  
181 lo peor que hay en la tele, hombre, lo ve  
182 quien quiere ¿no?, pero hay veces que dice  
183 una le voy a dar, a ver qué pasa, no me



184 gusta.  
185  
186 (Coord): ¿Ese lleva poco tiempo, no?.  
^E07CO-186^TEP01-186^TES07-186^FOR15-186^DIREC-186^DES16-186  
187  
188 (16): Y me parece que lo tenían que  
^E0816-189^TEP01-189^TES07-189^FOR01-189^DIREC-189^DESGR-189  
189 quitar.  
190  
191 (1): ¿Por qué?. ^E0901-191^TEP01-191^FOR07-191^DIREC-191^DES16-191  
192  
193 (16): Hombre, porque educativo, las cosas ^E1016-197^TEP01-197^TES02-197^FOR03-197^DIREC-197  
194 que son educativas, mira, vale, pero eso ^DESES-197^TES07-197  
195 es una poca vergüenza, es pasarse, y  
196 queriendo enseñar esas formas, yo creo que  
197 no.  
198  
199 (12): Pero es que eso lo hacen yo creo que ^E1112-201^TEP01-201^TES07-201^FOR09-201^RETOR-201  
200 para ciertas personas que están un poquito ^DES16-201  
201 todavía..., pienso yo.  
202  
203 (16): Pero yo cuando veo hablando, la  
^E1216-210^TEP01-210^TES07-210^FOR09-210^RETOR-210^DES12-210  
204 señora esa, vamos, por decir señora, ^REFTE-206  
205 prostituta, y hablando esas cosas, a mi me  
206 parece que eso ya es pasarse, porque ^TES02-210  
207 cuando se ha querido saber algo de  
208 pornografía han ido a los sitios a verlo y  
209 aprenderlo, pero no que te lo metan en tu  
210 casa.  
211  
212 (12): Pero la persona que no pueda ir, ^E1312-215^TEP02-215^TES01-215^FOR09-215^RETOR-215  
213 ¿qué? ¿no se va a enterar nunca de qué es ^DES16-215^TES07-214  
214 el tema?. Vamos, yo creo que la cosa es  
215 así.  
216  
217 (1): Mira, hay otro concurso que también ^E1401-229^TEP02-229^TES01-229^FOR03-229^DIREC-229  
218 ha empezado hace poco, de no se te olvide^REFTE-226^DESES-229  
219 el cepillo de dientes, pues esta semana  
220 pasada se ha quedado un hombre en cueros  
221 como su madre lo parió, lo único que dice  
222 le doy 200.000 pesetas a este hombre que  
223 se va a quedar nada más que con el  
224 paraguas, llevaba un paraguero, se lo puso  
225 delante del mandado, pero después como  
226 madre lo parió. Pues eso no hace falta  
227 para nada, pero lo de Isabel Gemio está  
228 muy bien, porque yo no sabía muchas cosas,  
229 que vienen ahí y me he enterado ahora.  
230  
231 (2): Yo lo que digo que hay muchas cosas ^E1502-238^TEP12-238^TES01-238^FOR01-238^DIREC-238  
232 en la televisión, muchas cadenas, si a una^REFYO-238^DESGR-238  
233 no le gusta un programa, pone otro y a  
234 otra le interesa, pues nada. Yo eso es lo  
235 que digo siempre; yo no me gusta un  
236 programa, cambio la televisión y pongo  
237 otra cadena y así estoy viendo lo que a mi  
238 me da la gana.  
239  
240 (4): El programa que a mi me gusta más de ^E1604-243^TEP01-243^FOR01-243^DIREC-243^DESVE-243  
241 la televisión es "Lo que necesitas es ^RCO01-242  
242 amor". Me encanta, ese no me lo pierdo.  
243 Ese programa hace feliz a muchas personas.  
244  
245 (Barullo). ^DELIM-245  
246  
247 (4): Ese es el que más me gusta, los ^E1704-249^TEP01-249^FOR04-249^DIREC-249^DESES-249  
248 debates también; las películas como no  
249 valen nada (gesto negativo con el dedo).  
250  
251 (3): Me llamo Ana y me gusta "Informe  
^E1803-256^TEP01-256^FOR01-256^DIREC-256^DESES-256^RCO01-252  
252 Semanal", lo del médico de Beltrán, que lo  
253 veo todos los miércoles, los programas no  
254 me gustan ninguno porque son ..., los  
255 programas de por ejemplo "La Oca" y todos  
256 esos laberintos.  
257  
258 (Coord): Los concursos y eso. ^E19CO-258^TEP01-258^FOR04-258^DIREC-258^DES03-258  
259  
260 (3): Los concursos no me gustan a mi ^E2003-265^TEP01-265^FOR01-265^DIREC-265^DESCO-265  
261 ninguno; una buena película si me gusta,  
262 la tele no la pongo nada más que por la  
263 noche; y eso es lo que me gusta de la  
264 tele; por las mañanas no la pongo para  
265 nada, las novelas no las veo así que ...  
266  
267 (1): Lo que a mi no me gusta de la  
^E2101-271^TEP05-271^TES01-271^FOR01-271^DIREC-271^DESVE-271  
268 televisión es muchos anuncios, vaya si hay  
269 anuncios, que estás esperando que terminen  
270 los anuncios para seguir lo que estás  
271 viendo.

## Anexo I.

272  
273 (4): (1), que tú pones, yo cogí un día el ^E2204-275^TEP05-275^TES12-275^FOR05-275^DIREC-275  
274 mando y puse las cinco cadenas y en las ^DES01-275^RCO02-275  
275 cinco había anuncios.  
276  
277 (Barullo). ^DELIM-277  
278  
279 (13): Yo coincido con lo que dice (12) en ^E2313-301^TEP01-301^TES07-290^FOR01-301^RETOR-301  
280 cuanto a que hablen en las cadenas de ^REF12-281^DESES-281  
281 sexualidad y todo eso porque ^FOR03-290  
282 verdaderamente, hay mujeres que yo lo ^TES02-290  
283 puedo decir, yo porque tengo mi madre, ^REFY0-290  
284 tiene 80 años y ella no sabe tampoco  
285 prácticamente ..., por desgracia, lo que  
286 es verdaderamente yo qué sé, como ha dicho  
287 ella, sentirse a gusto en su momento, o  
288 qué significa la palabra orgasmo, se ha  
289 comentado anteriormente; eso está bien, yo  
290 no lo veo mal. Lo que yo veo mal es que ^TES08-297^TES14-297^FOR01-293  
291 echen películas de violencia, de droga, de  
292 robos, de puñaladas, como está sucediendo  
293 prácticamente en el mundo; que si no hace ^FOR03-297^RCO02-296  
294 poco fijate al que han matado en Huelva,  
295 el muchacho de Huelva, de una puñalada, y  
296 estaban viendo un partido de fútbol. Eso  
297 lo veo mal. A partir de ahí ya, cualquier ^TES02-301^FOR01-301  
298 programa que sea informativo, a nivel  
299 general, aunque una persona diga, esto es  
300 esto, y eso lo hago yo por la noche o una  
301 vez al mes, pero eso es así.  
302  
303 (5): Yo voy a decir una cosa; soy Alfonsi, ^E2405-309^TEP01-309^TES07-309^FOR01-309^DIREC-309  
304 y esos programas estoy de acuerdo que lo ^DESPA-309  
305 echen ¿no? lo que pasa es que los padres, ^TES06-309  
306 que tenemos hijos de cierta edad, nos  
307 sentimos como un poco violentos de que  
308 estén echando esas escenas en la  
309 televisión.  
310  
311 (2): Pues cambia la tele, cambia de  
^E2502-312^TEP12-312^TES01-312^FOR04-312^PROVO-312^DES05-312  
312 programa.  
313  
314 (Barullo). ^DELIM-314  
315  
316 (13): Venga, haced el favor, a ver si nos ^E2613-317^TEP10-317^FOR14-317^DIREC-317^DESGR-317  
317 entendemos ...  
318  
319 (12): y digo yo ¿Por qué te encuentras ^E2712-320^TEP06-320^TES07-320^FOR07-320^OBSTI-320  
320 violenta?. ^DES05-320  
321  
322 (5): Oye, porque yo qué sé, me parece a mi ^E2805-324^TEP06-324^TES07-324^FOR16-324^INSEG-324  
323 ..., no porque yo si se lo tengo que ^DES12-324^TES02-324  
324 explicar, se lo explico ...  
325  
326 (10): No estamos preparados. ^E2910-326^TEP02-326^TES07-326^FOR01-326^DIREC-326^DESPA-326  
327  
328 (9) asiente. ^REFOR-328  
329  
330 (12): Ahí está el tema, si no estamos  
^E3012-332^TEP02-332^TES07-332^FOR11-332^RETOR-332^DESPA-332  
331 preparados para esa escena pues no pongas ^TES12-332  
332 el aparato.  
333  
334 (5): No, pero mira, te voy a decir una ^E3105-343^TEP02-343^TES07-343^FOR03-343^DIREC-343  
335 cosa. Si yo se lo tengo que explicar a mi ^DESPA-343  
336 hijo que tengo, y se lo he explicado, se  
337 lo explico con palabras, no viendo la  
338 escena; yo la escena, lo digo de verdad, y ^TES06-341^TES09-341  
339 no es que sea antigua, pero me siento  
340 violenta de tener mi hijo al lado y que me  
341 estén echando esas escenitas; y ya te  
342 digo, si se lo tengo que decir yo cojo y  
343 se lo digo.  
344  
345 (11): A mi me pasa igual, mira, yo he  
^E3211-351^TEP09-351^TES07-348^FOR11-351^DIREC-351^DES12-351  
346 estado en mi casa, hemos estado mi mujer y  
347 yo y han llegado mis hijos; nosotros dos  
348 viendo una película porno, y han llegado  
349 los dos, se han sentado y bueno..., yo no  
350 ... me tengo que levantar, porque no ...  
351 (dirigiéndose a 12).  
352  
353 (12) asiente (gesto de comprensión).^REFOR-353  
354  
355 (10): Yo me llamo Ana y me pasa eso; una ^E3310-361^TEP09-361^TES07-361^FOR05-361^DIREC-361  
356 noche llega mi hija y me dice: Mamá, si ^REFY0-361^DESPA-361^RCO02-361  
357 quieres yo me voy al salón, tú te quedas  
358 en la salita porque voy a ver la película  
359 esa, y yo sé que tú no te sientas con  
360 nosotros a ver la película. Me voy al  
361 salón y él a la salita.  
362

363 (Barullo). ^REFOR-363  
364  
365 (10): No estamos preparados todavía,  
^E3410-366^TEP02-366^TES07-366^FOR01-366^DIREC-366^DESPA-366  
366 porque es así.  
367  
368 (13): Un momento, vamos a ver, ¿tú ves una ^E3513-371^TEP01-371^TES06-371^FOR08-371^RETOR-371  
369 película pornográfica y no te asustas por ^DES11-371^DES10-371^TES07-369  
370 una película normal, que es peor que una  
371 pornográfica? (dirigiéndose a 10 y 11).  
372  
373 (11) asiente. ^E3611-373^FOR01-373^DIREC-373^DES13-373  
374  
375 (13): Porque vamos, salió la noticia de la ^E3713-377^TEP01-377^TES07-377^FOR03-377^RETOR-377  
376 película "las bragas de oro", que trabajó ^REFTE-376^DES11-377  
377 la ...  
378  
379 (Barullo). ^DELIM-379  
380  
381 (12): Es que es muy raro que echen una ^E3812-382^TEP01-382^TES07-382^FOR01-382^DIREC-382  
382 película que no haya sexo por medio. ^DESPA-382  
383  
384 (Hablan 11, 12 y 13 a la vez). ^REFOR-384  
385  
386 (1): Pero si es que no hace falta ver esa ^E3901-387^TEP01-387^TES07-387^FOR04-387^DIREC-387  
387 película. ^DESPA-387  
388  
389 (5): Una chavala joven, de 14, 15 años, es ^E4005-392^TEP07-392^TES02-392^FOR08-392^RETOR-392  
390 que no tienen edad de ver eso, vamos una ^DESPA-392  
391 chavalilla de 14 o 15 años ¿tú ves que  
392 tiene edad de nada más sexo, sexo, sexo?.  
393  
394 (13): Depende de cómo los eduques ¿no? ^E4113-395^TEP07-395^TES02-395^FOR09-395^RETOR-395  
395 (dirigiéndose a 5). ^DES05-395  
396  
397 (12): Hombre, tampoco quiere decir que sea ^E4212-398^TEP07-398^FOR12-398^DIREC-398^DES05-398  
398 una orgía ... (dirigiéndose a 5).  
399  
400 (5): Si tú les dices que eso es normal, ^E4305-402^TEP07-402^TEP02-402^FOR09-402^RETOR-402  
401 que eso es normal, pues después lo hacen ^DES13-402  
402 con toda tranquilidad y toda normalidad.  
403  
404 (12): Lo malo es eso, que no se lo digas y ^E4412-406^TEP07-406^TES02-406^FOR09-406^RETOR-406  
405 luego te llega a casa con una barriga, eso ^DES05-406  
406 es lo malo.  
407  
408 (Barullo). ^DELIM-408  
409  
410 (Prof): Mira, me parece muy bien que ^E45PR-414^TEP10-414^FOR14-414^DIREC-414^DES20-414  
411 estéis hablando, pero es que hay manos  
412 pedidas también y entonces está  
413 centralizado todo allí. A ver (20),  
414 levantó la mano antes.  
415  
416 (20): Primero, en la televisión no echan ^E4620-427^TEP01-427^FOR01-427^DIREC-427^DESPA-427  
417 programa bonito ninguno, y luego lo que  
418 tienen que echar es cosas..., como ahora ^REFTE-425  
419 que han estado los muchachos de la ...,  
420 los de medicina, en manifestaciones, en  
421 Madrid, para allá, para acá, eso, y no han  
422 echado nada de esas cosas. Nada y menos es  
423 lo que han echado; que si en Madrid, que  
424 si aquí en Sevilla, pues lo han echado una  
425 vez solamente. Esas son las cosas que  
426 deben echar; cosas que es el del porvenir  
427 de los muchachos, cosas de esas.  
428  
429 (13): Pero eso no le interesa a ellos. ^E4713-429^TEP01-429^TES04-429^FOR03-429^DIREC-429  
430 ^DES20-429  
431 (20): ¿Al Gobierno, no?. ^E4820-431^TEP01-431^TES04-431^FOR07-431^DIREC-431^DES13-431  
432  
433 (13): Pero eso no le interesa a ellos, ^E4913-439^TEP01-439^TES04-439^FOR03-439^RETOR-439  
434 mira, nosotros tenemos ahora una ^DESVE-439^REFYO-439  
435 reconversión, que estamos cuatro mil tios  
436 en el sector y nos van a hartar de palos  
437 hasta en el cielo de la boca, y a ver si  
438 salimos en algún medio de comunicación  
439 nosotros.  
440  
441 (Prof): (16) tenía ganas de decir algo. ^E50PR-441^FOR14-441^DIREC-441^DES16-441  
442  
443 (16): Bueno, era referente a lo del sexo. ^E5116-459^TEP07-459^TES02-459^FOR01-459^DIREC-456  
444 Te meten el sexo, y ya van diciendo en la ^DESPA-459^REFTE-448  
445 televisión, las pastillas, los condones,  
446 lo esto, lo otro, entonces están enseñando  
447 el sexo desde que tienen las niñas 10  
448 años, que ya saben que nada más que se  
449 pongan eso ya pueden hacer el sexo. Yo, me  
450 parece a mi..., no sé, yo llevo 28 años  
451 casada, y a mi esta información no me ha  
452 hecho falta de tantas cosas; o sea, que  
453 yo no estoy de acuerdo. Estoy de acuerdo  
454 con educar y enseñar, pero no de esa

## Anexo 1.

455 forma, metiéndolo constantemente,  
456 constantemente porque yo tengo un hijo que ^BROMA-459  
457 tiene 26 años, y yo le digo, ten cuidado  
458 donde la metes, porque ya es que está una  
459 aburrida.  
460  
461 (Risas). ^DELIM-461  
462  
463 (Prof): (14), y después viene (12), y por ^E52PR-465^FOR14-465^DIREC-465^DESGR-465  
464 aquí alguien también tenía pedido. (1). Y  
465 (24), perdón, llevas razón.  
466  
467 (14): Que me gusta la televisión, más el ^E5314-473^TEP01-473^TES18-468^FOR01-473^DIREC-473  
468 radio que la televisión, pero vamos lo que ^DESES-473  
469 me gusta más de la televisión son los  
470 deportes, la cultura, la naturaleza. Un  
471 programa que también me gusta mucho es  
472 "Quién sabe dónde", han aparecido muchas  
473 personas, que no se sabía dónde estaban.  
474  
475 (Asentimiento general). ^REFOR-475  
476  
477 (14): Referente al sexo que se está  
^E5414-483^TEP07-483^TES02-483^FOR01-483^DIREC-483^DESGR-483  
478 hablando, pues yo lo veo que sí, que está  
479 bien, todo lo que sea enseñar está bien,  
480 porque yo tenía 15 años y yo pensé que nos ^REFYO-483  
481 traía la cigüeña, que veníamos de la  
482 cigüeña, y eso tampoco con 15 años, que  
483 estemos con los ojos cerrados.  
484  
485 (3): Pero tampoco es que con 13 años sepan ^E5503-488^TEP07-488^TES02-488^FOR10-488^DIREC-488  
486 los niños más que los médicos, con 13 años ^DES14-488  
487 ya saben los niños todo lo que tienen que  
488 saber.  
489  
490 (Barullo) ^DELIM-490  
491  
492 (12): Lo que dijo aquí la señora (16), ^E5612-499^TEP07-499^TES02-499^FOR03-499^RETOR-499  
493 ahora que si condones, que si pastillas, ^REF16-493^DESPA-499  
494 eso ha dado lugar a que no haya tantas  
495 embarazadas como antes; antes salían del  
496 colegio, se echaban novio y a los seis o  
497 siete días estaba embarazada, pero ¿por  
498 qué?, porque estaba ciega, no sabía de qué  
499 iba el tema, y la cogían y adiós.  
500  
501 (6): ¿Y cuando le falla algún tema? porque ^E5706-502^TEP07-502^FOR08-502^RETOR-502^DES12-502  
502 no es seguro.  
503  
504 (12): Seguro en la vida no hay nada, pero ^E5812-505^TEP07-505^TES02-505^FOR04-505^RETOR-505  
505 si está más preparada. ^DES06-505  
506  
507 (6): No, está con los ojos más abiertos, ^E5906-508^TEP07-508^TES02-508^FOR10-508^AGRES-508  
508 más preparada no ¿eh?. ^DES12-508  
509  
510 (12): Si, hombre, claro, pero si está más ^E6012-512^TEP07-512^TES02-512^FOR16-512^RETOR-512  
511 preparada, porque no es lo mismo acostarse ^DES06-512  
512 con el novio...  
513  
514 (6): Porque una mujer casada, que incluso ^E6106-517^TEP07-517^TEP02-517^FOR03-517^RETOR-517  
515 preparándose con experiencia de muchos ^DES12-517  
516 años cae, o sea, que eso es ya demasiado  
517 ...  
518  
519 (Prof): (6), es que habían pedido la ^E62PR-520^FOR14-520^DIREC-520^DES24-520  
520 palabra, (24) quería hablar.  
521  
522 (24): Yo quería decir que me gusta también ^E6324-525^TEP01-525^FOR01-525^DIREC-525^DESES-525  
523 el programa de "Quién sabe dónde", siempre  
524 me ha gustado; después me gustan mucho los  
525 informativos, me gusta mucho las comedias.  
526  
527 (1): Pero no mires a la cámara, mira aquí. ^E6401-527^TEP10-527^FOR04-527^DIREC-527^DES24-527  
528  
529 (24): No, si no es eso, estaba mirando (se ^E6524-531^TEP10-531^FOR16-531^INSEG-531^DESPR-531  
530 ríe), son los nervios, ea ya no sé por  
531 dónde voy.  
532  
533 (Prof): Ya la has cortado (1) (en broma). ^E66PR-533^FOR10-533^BROMA-533^DES01-533  
534  
535 (24): Ya no sé por dónde voy. ^E6724-535^FOR01-535^INSEG-535^DESPR-535  
536  
537 (Prof): Venga (1). ^E68PR-537^FOR14-537^DIREC-537^DES01-537  
538  
539 (1): Que eso que estábamos hablando de que ^E6901-568^TEP07-568^TES02-568^FOR03-568^DIREC-568  
540 no se debe de decir. Mira, cuando yo fui ^DESMU-568^RCO02-555  
541 mujer, mi madre a mi no me había dicho ni  
542 media palabra, porque a mi padre lo  
543 mataron en el movimiento y nos metieron en  
544 un colegio internas; tan listas que son  
545 las monjas no me dijeron nada, y entonces  
546 uno de los días que estaba jugando en el  
547 recreo, fui al baño a orinar, y cuando yo

548 me vi pues me harté de llorar, venga a  
549 llorar, y me dice una muchacha, una  
550 chiquilla, ¿qué te pasa?, llama a mi  
551 hermana que está en el recreo, que le  
552 quiero decir una cosa; cuando vino mi  
553 hermana y me ve, dice, ya eres mujer, y ya  
554 me estuvo explicando esto y lo otro, me  
555 dio mi docena de paños. Si a mi, mi madre  
556 me hubiera preparado, pues no tenía que  
557 pasar eso. Ahora si tú le dices que se  
558 ponga una pastilla para que no se quede  
559 preñada pues es mejor que se lo digas,  
560 para que después no digas, mira, mi hija  
561 se ha quedado preñada; pues yo soy la  
562 primera que digo, la madre tenía que haber  
563 tenido en el bolso una pastilla o  
564 condones, o lo que sea, para que no se  
565 quede preñada. Con tantos adelantos como  
566 hay ahora, el quedarse preñada es porque  
567 quieren. Antes no vendían pastillas, y si  
568 vendían condones los vendían bajo cuerda.  
569  
570 (Barullo). (Risas) ^DELIM-570  
571  
572 (1): Pero vamos, que yo me he enterado que ^E7001-573^TEP07-573^TES02-573^FOR01-573^DIREC-573  
573 los niños están dando clase de eso. ^DESES-573  
574  
575 (...): Cuando llegan a quinto ya saben los ^E7100-577^TEP07-577^TES02-577^FOR04-577^DIREC-577  
576 niños lo que es ..., porque la señorita se ^DESES-577  
577 lo explica, lo primero ...  
578  
579 (19): Me llamo Josefina y no estoy de ^E7219-585^TEP07-580^FOR10-580^DIREC-585^DESES-585  
580 acuerdo con lo que dice (1). Me gustan ^TEP01-584^FOR01-585  
581 los programas de la naturaleza, este que  
582 hay en la segunda cadena al mediodía,  
583 muchas veces me da mucho asco porque ...  
584 me da mucho asco. Y en eso del sexo no ^TEP07-585  
585 estoy de acuerdo.  
586  
587 (1): ¿Por qué?. ^E7301-587^TEP07-587^FOR07-587^DIREC-587^DES19-587  
588  
589 (19): Porque no, porque eso, a mi, mi ^E7419-603^TEP07-603^TES02-603^FOR03-603^DIREC-603  
590 madre no me dijo nada, yo tengo 44 años, ^REFY0-594^DESPA-603  
591 ni me asusté, ni lloré, ni nada porque las  
592 amigas entre que una es antes, luego se lo  
593 cuenta, y no hace falta darles tanta  
594 libertad a las niñas. Como la hija de una ^RC002-596  
595 amiga mía que vino del viaje de fin de  
596 curso con una barriga, con trece años.  
597 ¿Qué quiere decir?. ¿Que lo hagan  
598 libremente?. Yo pienso que eso se hace  
599 cuando una tiene un novio de un tiempo,  
600 pero no eso de hoy pruebo contigo y me  
601 acuesto contigo, y si no es con uno es con  
602 otro, y si funciona pues a la semana que  
603 viene otra vez.  
604  
605 (Barullo). ^DELIM-605  
606  
607 (Prof): Un momento, no olvidar nunca que ^P1211-976^OBJ05-976^E01PR-617^TEP10-612^FOR03-612  
608 el tema del debate es la televisión, ^DIREC-617^DESGR-617  
609 estáis con el tema de que hay un programa  
610 en la televisión que estamos un poco  
611 analizando, pero no olvidar nunca, no  
612 perder el hilo; una pregunta que os ^TEP01-617^FOR07-617  
613 queríamos hacer era que a qué hora más o  
614 menos soléis ver el televisor, y si lo  
615 veis acompañados o lo veis solos, con ^TES09-617  
616 parte de vuestros hijos o familia o lo  
617 veis solos.  
618  
619 (25): Me llamo Carmen, y a mi me gusta ^E0225-652^TEP01-642^FOR01-642^DIREC-652^DESVE-652  
620 muchísimo la televisión, lo de "Informe  
621 Semanal", mucho el flamenco, me encanta, y  
622 todo lo que es ..., lo que hay de cosas de  
623 cultura, todo lo que hay de cosas que  
624 pasan y todas esas cosas me encantan.  
625 Entonces lo veo acompañada con mi marido, ^TES09-627  
626 cuando no mi hijo, cuando no me voy al  
627 cuarto arriba sola, porque me gusta mucho  
628 el informe de lo de la Nieves Herrera, me ^RC001-628  
629 encanta, y eso a ellos no le gusta, y  
630 también veo mucho lo del médico, porque  
631 eso me lo sé todo al dedillo, lo de las  
632 operaciones y eso. Las películas, estoy de ^TES06-636^TES09-642^REF11-635^C1202-635  
633 acuerdo que cuando las películas, si a mi  
634 se me hace violento porque tengo a mi hijo  
635 al lado o tengo a mi hija y me gusta, me  
636 voy arriba y pongo lo que yo quiero y el  
637 otro que se quede en lo que quiera, porque ^TES12-639  
638 hay muchas cadenas, y hay muchos medios de  
639 cada uno ver lo que quiere, ahora en una  
640 casa el que menos tiene dos televisores o

## Anexo 1.

641 tres, pues cada uno puede ver lo que  
642 quiera. Pero vamos, que tampoco estoy de ^TEP07-652^TES02-652^FOR03-652  
643 acuerdo en explicar tanto a los niños,  
644 porque toda la vida de Dios todo el mundo  
645 hemos sabido lo que es, hemos hecho lo que  
646 nos ha dado la gana, y salta a la vista de  
647 todo el mundo. Que pasas por los sitios, y  
648 no es que te vayas a asustar, pero te hace  
649 agachar la cabeza para abajo, porque es  
650 que a las doce de la mañana lo único que  
651 les falta es tirarse en el suelo, y  
652 tampoco veo eso muy correcto.  
653  
654 (Prof): ¿A qué hora soléis encender la ^E03PR-655^TEP01-655^FOR07-655^DIREC-655^DES25-655  
655 televisión?.  
656  
657 (25): Bueno, yo veo el informe porque me ^E0425-667^TEP01-667^FOR01-667^DIREC-667^DESVE-667  
658 gusta mucho, los telediarios; después, por  
659 la mañana nunca, porque nunca he podido;  
660 por la noche es cuando más veo, y por la  
661 tarde como estaba aquí. A mediodía, por la  
662 noche; novelas nunca he visto porque eso  
663 nunca me han gustado mucho; y esos son los  
664 horarios, hasta la una y media, según,  
665 porque hay veces que los programas que te  
666 gustan lo hacen tan tarde que te entra una  
667 soñera que es que no puedes.  
668  
669 (Coord): ¿Cuándo ves la tele con gente, o ^E05CO-672^TEP09-672^TES01-672^FOR07-672^DIREC-672  
670 sea, cuando estás con tu familia y eso, ^DES25-672  
671 qué programas veis, los que te gustan a ti  
672 o lo decide...?.  
673  
674 (25): No, ya tengo que acoplarme a lo que ^E0625-689^TEP09-689^FOR01-675^DIREC-689^REFYO-689  
675 le gusta a los demás, porque a lo mejor ^DESMU-689^FOR03-689  
676 estás haciendo una cosa y llega uno, que  
677 hay una película por ejemplo mi hijo, sale  
678 una película en Antena 3 que es preciosa,  
679 pues ya está, y todo el mundo vemos la  
680 película; entonces yo me callo, me  
681 levanto, me voy a mi cuarto, y me acuesto  
682 en la cama de siempre y me pongo a ver lo  
683 que yo estaba viendo, para que no haya  
684 problemas; porque si ya te pones tú, mira ^TES13-687  
685 niño, que me dejes, vete tú arriba,  
686 entonces yo dejo a los demás que estén  
687 cómodos, y yo me voy a otro sitio que  
688 también esté cómoda, para que no haya  
689 ningún problema.  
690  
691 (Coord): Entonces normalmente cuando  
^E07CO-692^TEP01-692^TES09-692^FOR07-692^DIREC-692^DES25-692  
692 estáis juntos ¿qué es lo que veis?.  
693  
694 (25): Cuando estamos juntos pues mira, las ^E0825-700^TEP01-700^TES09-700^FOR01-700^DIREC-700  
695 películas, porque a mi marido lo único que ^DESCO-700  
696 le gusta mucho son las películas, y las  
697 películas de guerra, las películas de  
698 cosas de esas, es lo que le encanta; a mi  
699 hijo no, a mi hijo le gustan mucho los  
700 programas de las cosas que hay.  
701  
702 (...): Informativos. ^E0900-702^TEP01-702^FOR04-702^DIREC-702^DES25-702  
703  
704 (25): Exactamente, y después aparte ya de ^E1025-706^TEP01-706^FOR11-706^DIREC-706^DESCO-706  
705 eso, yo veo mucho lo que te he dicho  
706 antes.  
707  
708 (Coord): Que eso ya lo ves sola ¿no?.  
^E11CO-708^TEP01-708^TES09-708^FOR07-708^DIREC-708^DES25-708  
709  
710 (25): Esas cosas las veo sola porque  
^E1225-714^TEP01-714^TES09-714^FOR03-714^DIREC-714^DESMU-714  
711 ninguno quiere ver a Nieves Herrera, ni ^RCO01-711  
712 quiere ver a la otra, ni quiere ver nada.  
713 Ni lo del médico, porque mi marido se  
714 muere nada más ver un bisturí.  
715  
716 (7): Me llamo Josefina y a mi me gustan ^E1307-719^TEP01-719^FOR01-719^DIREC-719^DESES-719  
717 los programas culturales, el de Hermida, ^RCO01-717  
718 veo también los telediarios y por la noche  
719 alguna película.  
720  
721 (Prof): ¿La sueles ver acompañada?. ^E14PR-721^TEP09-721^FOR07-721^DIREC-721^DES07-721  
722  
723 (7): Sí. Hay algunas veces que hay  
^E1507-726^TEP09-726^TES01-726^FOR01-726^DIREC-726^DESPR-726  
724 barullo, porque a mi marido le gusta mucho  
725 el fútbol, y ya entonces él se va al otro  
726 televisor.  
727  
728 (1): Yo por la mañana, a las nueve y media ^E1601-747^TEP01-747^TES21-745^FOR01-747^DIREC-747  
729 empieza una novela en Cadena 3, en Antena ^DESCO-747  
730 3, y desayunando pues la veo; después ya

Textos codificados correspondientes  
a los grupos de discusión

---

731 termino de ver la novela y me voy a  
732 comprar, entonces cuando vengo pongo y  
733 está Iñigo. Después a las dos y media ^RCO01-734  
734 empiezan los telediarios en el Canal...,  
735 en la una, también lo veo. Total que veo  
736 el cachito ese de informe, pero cuando ya  
737 se van acercando las dos, dos y media que  
738 empieza No te rías que es peor; y ya ^RCO01-738  
739 después de eso pongo otra vez telecinco,  
740 que empieza Veredicto también lo echan, ^RCO01-740  
741 despues ya empieza una pelicula por la  
742 tarde, pero ya esa no la puedo ver porque  
743 tengo que fregar los platillos del  
744 almuerzo y corriendo venirme para el  
745 colegio porque más tiempo no me da. Y ^TES09-747  
746 después por la noche veo lo que diga mi  
747 hijo.  
748  
749 (Coord): ¿Querías la palabra? ^E17CO-749^FOR07-749^DIREC-749^DES09-749  
750  
751 (9): Me llamo Juana y a mi lo que me gusta ^E1809-754^TEP01-754^FOR01-754^DIREC-754^DESCO-754  
752 mucho es "Quién sabe dónde" y los ^RCO01-752  
753 informativos, que es siempre lo que puedo  
754 ver, y el doctor Beltrán. ^RCO01-754  
755  
756 (Coord): ¿Y lo ves sola o lo ves ^E19CO-757^TEP09-757^FOR07-757^DIREC-757^DES09-757  
757 acompañada?.  
758  
759 (9): Lo de "Quién sabe dónde" lo veo con ^E2009-762^TEP09-762^FOR01-762^DIREC-762^DESCO-762  
760 mi marido, el otro no, el otro se acuesta, ^RCO01-759  
761 me quedo hasta que se termina porque ese  
762 me encanta, no me lo pierdo y ...  
763  
764 (4): ¿Habéis visto alguna el programa de ^E2104-768^TEP01-768^FOR01-768^PROVO-768^DESVE-768  
765 Iñigo?, ha salido un matrimonio que lleva ^RCO01-765^RCO02-768  
766 18 años casado, y dice que cambiaba a la  
767 mujer por un balón, que cambiaba a la  
768 mujer por un balón.  
769  
770 (Barullo). ^DELIM-770  
771  
772 (2): Bueno, yo me llamo Isabel, y lo que ^E2202-777^TEP01-777^FOR01-777^DIREC-777^DESES-777  
773 me gusta mucho también es "Quién sabe ^RCO01-774  
774 donde" y "En buenas manos"; las películas  
775 antiguas me gustan pero con locura ¿eh?,  
776 es lo que yo veo mayormente, antes veía  
777 novelas pero ahora no tengo tiempo..  
778  
779 (Prof): ¿El televisor lo sueles ver sola o ^E23PR-780^TEP09-780^FOR07-780^DIREC-780^DES02-780  
780 acompañada?.  
781  
782 (2): Pues yo lo veo con mi hija, porque mi ^E2402-788^TEP09-788^TES01-788^FOR01-782^FOR03-788  
783 marido nada más que ve el fútbol y el ^DIREC-788^DESCO-788  
784 programa ese de los animales, muy pocas  
785 películas ve, pero el fútbol, los  
786 deportes, toda la clase de deportes,  
787 ahora, mi hija y yo si vemos las películas  
788 de por la tarde.  
789  
790 (3): Yo veo Lobatón, muchas veces lo de ^E2503-795^TEP01-795^FOR01-795^DIREC-795^DESMU-795  
791 Nieves Herrero y lo del médico, Informe ^RCO01-792  
792 Semanal, las películas me gustan con  
793 delirio, pero las buenas; yo las de tiros  
794 y las de robo y esas no las veo, cierro el  
795 televisor y me pongo a coser.  
796  
797 (14): Yo lo que veo es que en los  
^E2614-806^TEP01-806^TES08-806^FOR01-806^DIREC-806^DESPA-806  
798 telediarios echan mucha violencia, en vez ^TES02-800  
799 de informar a veces echan más violencia  
800 que informar, porque estás a lo mejor  
801 almorzando o cenando y se te quitan las  
802 ganas de comer; yo mis niños..., muchas  
803 veces lo quito por los niños, papá quita  
804 eso. Yo creo que eso no son horas tampoco  
805 de echar eso, a la hora del almuerzo, de  
806 la cena, y están los niños viendo la tele.  
807  
808 (6): Hay muchos telediarios distintos ^E2706-809^TEP01-809^FOR09-809^RETOR-809^DES14-809  
809 ahora, yo veo el de las ocho de la mañana.  
810  
811 (14): Si está usted viendo las noticias no ^E2814-813^TEP01-813^TES12-813^FOR09-813^DIREC-813  
812 va a estar cambiandote a lo mejor para ^DES06-813  
813 cambiar ...  
814  
815 (6): Hombre ... ^E2906-815^FOR16-815^DES14-815  
816  
817 (Prof): Esperate un momento (6), ahora vas ^E30PR-819^FOR14-819^DIREC-819^DES14-819  
818 tú. ¿Tú a qué hora ves más la televisión, ^TEP01-819  
819 (14)?.  
820  
821 (14): Bueno, yo me acuerdo de ..., porque ^E3114-826^TEP01-826^FOR01-826^DIREC-826^DESES-826  
822 si estoy en casa en toda la mañana, estoy ^TES18-824

## Anexo I.

823 escuchando el radio y no pongo la  
824 televisión; a la hora de las comidas más o  
825 menos, y el deporte me gusta, el fútbol,  
826 baloncesto, el deporte todo.  
827  
828 (Prof): ¿Y siempre que la ves, la ves solo ^E32PR-829^TEP09-829^FOR07-829^DIREC-829^DES14-829  
829 o acompañado?.  
830  
831 (14): Normalmente estamos todos reunidos. ^E3314-831^TEP09-831^FOR01-831^DIREC-831^DESPR-831  
832  
833 (6): Yo veo el telediario a las ocho  
^E3406-850^TEP09-850^FOR03-850^RETOR-850^REFYO-850^DESES-850  
834 cuando yo me levanto por la mañana, que es  
835 la hora de mis hijos levantarse, me gusta  
836 ponerlo porque me gusta enterarme de las  
837 noticias frescas del día, entonces yo lo  
838 veo desayunando con mis hijos, que es el  
839 ratito mejor que tengo, porque ya después ^TES13-859  
840 al mediodía cada uno tiene un horario de  
841 comida y ponen las series éstas de  
842 televisión que son cómicas; entonces eso a  
843 mi no me gusta, pero como a ellos tampoco  
844 les gustan los telediarios, entonces yo  
845 paso, porque como hay varias horas para  
846 poderlo ver, para no tener discusión,  
847 porque siempre se discute por cualquier  
848 tema de la televisión que no te afecte a  
849 ti, ya se pone la familia más bien  
850 violenta.  
851  
852 (Prof): ¿En vuestra casa soléis comentar ^E35PR-853^TEP13-853^FOR07-853^DIREC-853^DES06-853  
853 los programas de televisión?.  
854  
855 (6): Sí, vamos, yo en particular con mis ^E3606-858^TEP09-858^FOR01-858^BROMA-858^REFYO-850  
856 hijos más, porque mi marido se queda ^DESPR-858  
857 dormido, a la hora que se siente se queda  
858 dormido  
859 (Risas). ^REFOR-859  
860  
861 (6): Le decimos: Acuestate, que no me  
^E3706-882^TEP09-882^FOR02-882^DIREC-882^REFYO-882^DESES-882  
862 entero, porque se lía a roncar. Yo tengo  
863 un hijo, que ese sí, porque ese está  
864 estudiando, ese le gusta mucho lo de ^RC001-865  
865 Hermida, o "Este país necesita un repaso",  
866 lo vemos los dos y lo comentamos mucho ^TES13-867  
867 entre mi hijo mayor y yo. A mi hija  
868 también le gusta, pero como trabaja muy  
869 temprano, se levanta a las seis pues no;  
870 después en el horario de por la tarde, que  
871 es cuando ella suele verlo, siempre hay  
872 novelas y cosas así que no son  
873 interesantes de ver, entonces ella ve muy  
874 poco el televisor. Le gusta más, cuando  
875 llega, irse a su cuarto y se acuesta y  
876 coge un libro, porque como no va a  
877 terminar de ver el programa que pueda  
878 empezar; ella no no lo ve; con el que más  
879 lo veo es con mi hijo primero, que le pasa  
880 como a mi, que le gustan los debates, y  
881 muchas veces vemos a Carrascal, aunque  
882 algunas veces explica mal, pero vamos ...  
883  
884 (23): Yo me llamo Asunción, y lo que veo ^E3823-892^TEP09-892^FOR01-892^DIREC-892^DESES-892  
885 más es el telediario al mediodía; se  
886 enciende el televisor sobre las dos, dos y  
887 media o así; vemos el telediario y ya  
888 después a la noche si se queda encendido y  
889 sale alguna película o algún ..., y por la  
890 noche vemos también juntos, vamos a serie,  
891 porque a mis hijos no les gusta la  
892 televisión mucho.  
893  
894 (Prof): ¿Soléis vosotros comentar lo que ^E39PR-895^TEP01-895^FOR07-895^DIREC-895^DES23-895  
895 estáis viendo?.  
896  
897 (23): Sí, sobre todo el telediario y eso, ^E4023-904^TEP01-904^TES09-901^FOR01-898^DIREC-904  
898 sí, bueno con mi marido, no con los niños ^DESES-904^FOR03-901  
899 porque ellos no les interesa la  
900 televisión, ellos con la música y no les  
901 interesa la televisión. Me gusta también ^FOR03-904  
902 el de Nieves Herrero y el de "Así es la  
903 vida" de Canal Sur, ese también lo veo  
904 mucho, y las películas.  
905  
906 (Coord): ¿Y vosotros comentáis entre  
^E41CO-908^TEP01-908^TES13-908^FOR07-908^DIREC-908^DES23-908  
907 vosotros entonces, estabas comentando con  
908 tu marido cosas que salen?.  
909  
910 (23): Sí, en lo de "Así es la vida"  
^E4223-914^TEP01-914^FOR01-914^DIREC-914^DESCO-914^RCO01-910  
911 también, porque son cosas muy simpáticas y  
912 las comentamos; en el telediario cuando ^TES13-914



913 estamos los cuatro juntos si lo  
914 comentamos, las noticias y eso.  
915  
916 (Prof): (17), que estás muy ... ^E43PR-916^FOR14-916^DIREC-916^DES17-916  
917  
918 (17): También vemos "Así es la vida",  
^E4417-930^TEP01-926^FOR01-930^DIREC-930^DESES-926^RCO01-919  
919 vemos "Quién sabe dónde", a mediodía,  
920 cuando estamos almorzando, vemos  
921 "Veredicto", y me gusta mucho también los ^RCO01-921  
922 debates, sobre todo si está la Cristina  
923 Almeida, me gusta mucho cómo se expresa,  
924 la entendemos todo el mundo, habla muy  
925 bien, por lo menos para mi, hay quien no  
926 le guste y eso ... y no estoy de acuerdo ^TEP07-930^TES02-930^DESPA-930  
927 tampoco con tanto sexo, que lo están  
928 sirviendo en bandeja ya; que a través de  
929 los colegios, de los libros, los niños  
930 también se puedan informar, de los libros.  
931  
932 (Coord): ¿Y cuando ves normalmente la ^E45CO-935^TEP09-935^FOR07-935^DIREC-935^DES17-935  
933 tele, que tú estabas comentando el rEF17-934  
934 programa "Así es la vida" y tal, lo ves ^RCO01-934  
935 sola?.  
936  
937 (17): Con mi marido; en mi casa hay dos ^E4617-951^TEP09-944^TES01-944^FOR01-943^DIREC-951  
938 televisores, mi marido como ve el fútbol^DESES-943  
939 tiene un televisor para él solo, el fútbol  
940 le encanta. Y yo veo la tele con mis  
941 hijos, la mayoría con mi chica, mi mayor  
942 ..., vemos Veredicto, nos gusta mucho, y ^RCO01-943  
943 lo de Paco Lobatón, los de Nieves Herrero  
944 también lo vemos. Lo del sexo no estoy de ^TEP07-951^TES02-951^FOR03-951^DESPA-951  
945 acuerdo, no es que sea muy vieja, pero lo  
946 veo excesivo, porque yo en el primero que ^RCO02-949  
947 hubo, a una señora de la edad de (1), el  
948 médico le hizo un dibujo y le explicó de  
949 lo que era el aparato interno, pero no  
950 creo yo que con su edad le tenga que dar  
951 tantas explicaciones a esa mujer ya.  
952  
953 (1): ¿Es que yo a mi edad ya no me tengo  
^E4701-956^TEP07-956^TES02-956^FOR08-956^PROVO-956^DES17-956  
954 que enterar de eso?. Mira, a mi me sale  
955 algún plan y yo no sé esas cosas y me  
956 quedo...  
957  
958 (Risas). ^DELIM-958  
959  
960 (1): Se lo digo a mi hija y me dice: Mamá, ^E4801-962^TEP07-962^FOR01-962^PROVO-962^DESGR-962  
961 tú ya eso, y le digo ¿Por qué? ¿porque soy ^RCO02-962  
962 vieja? Pues yo también me ...  
963  
964 (Risas). ^DELIM-964  
965  
966 (2): Bueno, te voy a decir una cosa, que ^E4902-969^TEP07-969^TES06-969^FOR10-969^DIREC-969  
967 son cosas muy personales, para tanta ^DESCO-969  
968 publicidad como tiene (dirigiendose a  
969 Coord).  
970  
971 (4): Hay muchas cosas, hay muchas cosas. ^E5004-971^FOR11-971^DIREC-971^DESCO-971  
972  
973 (Murmulllos). ^DELIM-973  
974  
975 (Prof): Schh, schh, (5). ^E51PR-975^FOR14-974^DIREC-975^DES05-975  
976  
977 =f=

## Anexo I.

977 Centro de Educación de Adultos Juan XXIII  
978  
979 Grupo: 5. Nivel: A2. SEGUNDA PARTE. (2/2).  
980  
981 (5): Yo creo que la televisión algunas ^P1212-1284^OBJ05-1284^E0105-984^TEP13-984^FOR01-984  
982 veces es punto de discordia entre la ^DIREC-984^DESVE-984  
983 familia, uno quiere un programa y otro  
984 quiere otro programa.  
985  
986 (Varios asienten). ^REFOR-986  
987  
988 (5): se compran varios televisores; en mi ^E0205-997^TEP13-997^TES09-997^FOR03-997^DIREC-997  
989 casa hay tres, ¿y qué hace?, que la ^DESVE-997  
990 familia nos separamos. Uno metido en un  
991 dormitorio, otro metido en otro  
992 dormitorio, y no tenemos la unión que  
993 teníamos antes. Antes poníamos un programa  
994 u otro y estábamos todo el día juntos,  
995 estábamos todos juntos, ahora no, ahora  
996 estamos cada uno por un lado; y hace que  
997 la familia se quede...  
998  
999 (21): Yo la televisión la odio, porque es  
^E0321-1010^TEP13-1010^FOR01-999^DIREC-1010^DESVE-1010  
1000 que las cosas que me gustan no me dejan ^FOR03-1010  
1001 verlas y después si llega los que vienen a  
1002 almorzar y tienes ese ratito de almorzar y  
1003 estás deseando de charlar un poquito y no  
1004 puedes. Así que la odio; hay ciertas cosas  
1005 que me gustan, pero hay momentos que me  
1006 dan ganas (hace gesto de pegar a la  
1007 televisión). Cuando estoy sola no la puedo ^TES09-1010  
1008 ver porque tengo un montón de cosas que  
1009 hacer, o estoy aquí, y cuando estoy allí  
1010 que la puedo ver no me dejan.  
1011  
1012 (17): Yo siempre me he adaptado a lo que a  
^E0417-1028^TEP13-1028^FOR01-1014^DIREC-1028^DESVE-1028  
1013 mis hijos les ha gustado ver, me ha dado  
1014 igual, no me he metido nunca con ellos,  
1015 pero mi marido siempre ha tenido siempre ^FOR03-1028  
1016 discordia con los niños, con la chica,  
1017 vamos, una discordia horrorosa; porque la ^RCO02-1023  
1018 chica manda al padre al salón, como hace  
1019 frío, dice que no, que él no se va, que se  
1020 vaya ella y dice: no, si tenemos muchas  
1021 estufas y dice: No, pero no me voy que  
1022 estoy aquí muy a gusto, que estoy viendo  
1023 el fútbol; el padre no se va, la niña  
1024 chica tampoco quiere irse, o sea, que con  
1025 el padre y mi chica hay discordia, y yo  
1026 siempre me he adaptado a los dos que tengo  
1027 lo que ellos han querido, a mi me da  
1028 igual.  
1029  
1030 (Prof): Teresa (18). ^E05PR-1030^FOR14-1030^DIREC-1030^DES18-1030  
1031  
1032 (18): Suele pasar en muchas casas. Yo creo  
^E0618-1050^TEP13-1050^FOR01-1050^DIREC-1050^DESMU-1050  
1033 que debíamos mentalizarnos en la hora de  
1034 comer sin televisor, para poder la familia  
1035 hablar de nuestras cosas, de lo que sea,  
1036 bien sobre la comida, bien qué pongo, bien  
1037 qué has hecho hoy, debíamos mentalizarnos  
1038 en parar la televisión, por lo menos a la  
1039 hora de las comidas; es desagradable ver  
1040 un telediario, es desagradable verlos, y  
1041 luego es desagradable que tú quieras  
1042 hablarle a tu hijo, o tu marido a ti o tú  
1043 a tu marido, espérate, hombre; te cortan  
1044 la conversación, y luego no te dejan  
1045 hablar. Lo primero es que te quitan el  
1046 puesto a ti para ver lo que sea, por lo  
1047 menos a las mujeres, las amas de casa, no  
1048 ven el televisor a tu gusto, y tú como  
1049 tienes tantas cosas que tienes que hacer  
1050 que el televisor es lo de menos.  
1051  
1052 (Prof): ¿Tú la enciendes muchas horas al  
^E07PR-1053^TEP01-1053^FOR07-1053^DIREC-1053^DES18-1053  
1053 día la televisión?.  
1054  
1055 (18): A la hora de la comida, por la ^E0818-1057^TEP01-1057^FOR01-1057^DIREC-1057^DESPR-1057  
1056 noche, el ratito antes de la cena o en la  
1057 cena.  
1058  
1059 (Prof): ¿Y comentáis lo que veis?.. ^E09PR-1059^TEP01-1059^TES13-1059^FOR07-1059^DIREC-1059  
1060 ^DES18-1059  
1061 (18): Sí, bueno si puedo sí. Hoy ^E1018-1070^TEP01-1070^FOR01-1070^DIREC-1070^REFGR-1063  
1062 precisamente estábamos hablando de la ^DESHO-1070  
1063 violencia en el fútbol, que eso no es ni ^TES08-1070^TES03-1070  
1064 ver fútbol ni nada, eso es guerra entre  
1065 ellos, eso no es de una cosa de afición;  
1066 afición es aplaudir al futbolista y ya

1067 está y verlo y alegrarte con el gol que  
1068 han metido. Ahora, para pegar y esto y lo  
1069 otro, debían de cerrar todos los campos de  
1070 fútbol.  
1071  
1072 (Barullo). ^DELIM-1072  
1073  
1074 (13): Ella es que no se ha expresado bien,  
^E1113-1081^TEP03-1081^FOR12-1076^RETOR-1081^DESHO-1081  
1075 lo que ha querido decir es lo que tú estás  
1076 diciendo. A esos cuatro, a esos diez o a ^FOR04-1081  
1077 esos mil. Lo que no hay derecho también es  
1078 que le tiren al árbitro algo, sancionen al  
1079 Estadio, a la Directiva del Estadio, y  
1080 ahora no nos dejen a nadie. Verdaderamente  
1081 está muy mal, está muy mal.  
1082  
1083 (Coord): ¿Y los caballeros que están allí,  
^E12CO-1087^TEP01-1087^FOR07-1087^RETOR-1087^DESHO-1087  
1084 ellos no comentan nada de si ven, porque ^REFMU-1086  
1085 aquí todo el mundo dice que cuando ven la  
1086 televisión alguien se lo cambia, a  
1087 vosotros qué?. ¿Veis mucho la tele?.  
1088  
1089 (12): El telediario veo, todo lo de la  
^E1312-1092^TEP01-1092^FOR01-1092^DIREC-1092^DESES-1092  
1090 fauna, eso lo veo todos los días, me  
1091 encanta y luego ya lo que me echen, cuando  
1092 estamos en casa lo que me echen.  
1093  
1094 (Coord): ¿Y cuando veis la tele la veis  
^E14CO-1095^TEP09-1095^FOR07-1095^DIREC-1095^DESHO-1095  
1095 solos o la veis con gente?.  
1096  
1097 (12): Con mis hijos, vamos con mi hija  
^E1512-1101^TEP09-1101^FOR01-1101^DIREC-1101^DESCO-1101  
1098 Elena, y con mi cuñada, que está inválida  
1099 y ... Allí se enciende el televisor a las  
1100 nueve de la mañana y lo apaga a la una de  
1101 la noche. Eso es todo lo que echen.  
1102  
1103 (Coord): Sesión continua. ^E16CO-1103^TEP09-1103^FOR04-1103^DIREC-1103^DES12-1103  
1104  
1105 (12): Sesión continua, como se suele ^E1712-1106^TEP09-1106^FOR11-1106^DIREC-1106^DESHO-1106  
1106 decir.  
1107  
1108 (Coord): ¿Y comentáis vosotros ^E18CO-1110^TEP13-1110^FOR07-1110^DIREC-1110^DESHO-1110  
1109 normalmente...?, lo digo por los  
1110 caballeros.  
1111  
1112 (12): Yo no suelo comentar nada, yo estoy  
^E1912-1130^TEP13-1130^FOR01-1130^PROVO-1130^REFYO-1130  
1113 viendo mi película y si mi mujer dice ^DESMU-1130  
1114 algo; le digo: gorda, ven para acá,  
1115 siéntate y vamos a verla. Lo que estábamos  
1116 hablando antes, en los anuncios hablamos,  
1117 porque yo cuando estoy viendo una cosa me  
1118 gusta enterarme, y me da mucho coraje que  
1119 cuando más emocionante está me viene y me ^RCO02-1122  
1120 dice: Canijo, que la lavadora ...; párala,  
1121 dejame que estoy viendo ahora, dejame  
1122 tranquilo que estoy viendo esto. Las  
1123 mujeres, no todas, tenéis la costumbre de  
1124 que cuando más interesante está la cosa te  
1125 tienen que molestar, te tienen que decir:  
1126 oye, que esto. Chiquilla, ¿no ves que  
1127 estoy viendo esto?. Hay siete minutos,  
1128 porque está contado por el reloj, hay  
1129 siete minutos de anuncios, pues señora en  
1130 esos siete minutos dime lo que quieras.  
1131  
1132 (3): Entonces tiene la mujer que esperar a  
^E2003-1133^TEP13-1133^FOR01-1133^RETOR-1133^DESHO-1133  
1133 los anuncios.  
1134  
1135 (12): Hombre, claro. ^E2112-1135^FOR11-1135^PROVO-1135^DESMU-1135  
1136  
1137 (Barullo de todas las mujeres a la vez). ^DELIM-1137  
1138  
1139 (25): Pero te voy a decir una cosa que la  
^E2225-1157^TEP13-1157^FOR02-1152^AGRES-1152^DESHO-1152  
1140 mayoría de los hombres, no voy a señalar a  
1141 nadie, ¿sabes lo que pasa?, que llegan, la  
1142 comida, y está una a lo mejor qué te voy a  
1143 decir, poniéndose los rulos; la comida  
1144 (pone cara de enfado) ... y ahora estás tú  
1145 con los rulos, venga, la comida, porque yo  
1146 esto, yo lo otro; y ahora ustedes os  
1147 sentáis, estáis muy cómodamente, y cuando  
1148 una dice: Mira, que pasa..., calla la  
1149 boca, que no me entero, que te calles; y  
1150 ahora te esperas tú a que llegue este  
1151 tiempo que tú dices, y ahora viene el

## Anexo I.

1152 niño: Mira mamá, que yo no sé qué, sube un  
1153 momento arriba, que mira que yo no sé qué,  
1154 que esto y lo otro, bajas y otra vez estás  
1155 en lo mismo. ¿A ver lo que hacemos?. Que  
1156 nosotras estamos para todo y ustedes no  
1157 estáis para todo.  
1158  
1159 En general: Muy bien (aplauden varias ^REFOR-1160  
1160 mujeres).  
1161  
1162 (13): Cuidado una cosa, que hoy es el día  
^E2313-1163^TEP13-1163^TES08-1163^FOR04-1163^BROMA-1163  
1163 de la no violencia. ^DESMU-1163  
1164  
1165 (Risas). ^DELIM-1165  
1166  
1167 (25): Mira, te voy a decir una cosa, de  
^E2425-1171^TEP08-1171^FOR09-1171^RETOR-1171^DESHO-1171  
1168 verdad, si de algo pecho, ahí está mi ^REFVE-1169  
1169 vecina, jamás he sido violenta, hablo muy  
1170 ligera, tengo mucho temperamento, pero  
1171 después violencia jamás.  
1172  
1173 (Prof): Venga (14), ¿qué pasa 14, hijo? ^E25PR-1173^FOR14-1173^DIREC-1173^DES14-1173  
1174  
1175 (14): que qué pasa; que está viendo uno el  
^E2614-1178^TEP13-1178^FOR05-1178^BROMA-1178^REFYO-1178  
1176 fútbol, en la jugada más interesante y se ^DESHO-1178^RCO02-1178  
1177 pone mi mujer por delante a coger una cosa  
1178 (en broma).  
1179  
1180 (Risas) ^DELIM-1180  
1181  
1182 (12): A lo mejor están los partidos ^E2712-1188^TEP13-1188^FOR05-1188^BROMA-1188^REFYO-1188  
1183 aburridísimos y está la señora en la ^DESHO-1188^RCO02-1188  
1184 cocina o hablando con la vecina y llega  
1185 una jugada buena y estás tú así (gesto de  
1186 emoción) y llega; "te quieres quitar, me  
1187 cago en dios, chiquilla"; y siempre pasa  
1188 igual.  
1189  
1190 (2): Pero mi marido que está todo el día  
^E2802-1194^TEP13-1194^TES12-1194^FOR05-1194^DIREC-1194  
1191 con el mandito, me gusta una película, y ^REFYO-1194^DESMU-1194^RCO02-1188  
1192 está pin, pin, para buscar el fútbol;  
1193 "chiquillo, me quieres dejar ver la  
1194 película".  
1195  
1196 (25): Yo en el televisor chico, cuando lo  
^E2925-1213^TEP13-1213^TES09-1213^FOR03-1213^DIREC-1213  
1197 veo por la noche llegaba mi marido y mi ^REFYO-1213^DESMU-1213^RCO02-1213  
1198 hija, los dos, y había un programa de  
1199 flamenco y eso que no podía ver, total que  
1200 se hizo un acuerdo, que los programas de  
1201 flamenco que yo lo tenía que ver y después  
1202 cada uno que viera una cosa, pues nada ahí  
1203 se respetaba porque mi marido sabe que a  
1204 mi ese me encanta y: niño, hay que  
1205 respetar esto; y mi hijo con veinticuatro  
1206 años se sentaba, veía el programa y  
1207 esperaba pero ya sí, si luego venía detrás  
1208 algo que me gustaba pues ya no podía yo  
1209 decir nada, mira que no ya; mamá, ya no,  
1210 vete arriba y descansa, hija que estás muy  
1211 cansadita. Al final, digo: niño, vamos a  
1212 coger otro televisor, y ya se va a acabar  
1213 todo, voy a ver todo lo que yo quiero.  
1214  
1215 (1): Yo cuando estoy viendo el televisor,  
^E3001-1232^TEP13-1232^TES09-1232^FOR03-1232^DIREC-1232  
1216 viene mi yerno de los comerciales, ha ^REFYO-1232^DESMU-1232^RCO02-1232  
1217 estado allí viendo el primer tiempo y  
1218 ahora quiere ver la segunda mitad, y yo  
1219 estoy viendo una cosa y viene mi hija y me  
1220 lo quita, y digo: No, esto lo estoy viendo  
1221 yo; es que para una vez que va a ver  
1222 fútbol; pues vete a tu dormitorio. Vete tú  
1223 mamá, y digo ¿yo cómo voy a ir coño?. Es  
1224 que el televisor que tenía antes se lo  
1225 compré a mi marido para los Mundiales del  
1226 82, y ahora ella el año pasado le tocó  
1227 200.000 pesetas en los cupones y compró  
1228 una nueva porque quería ya uno porque ya  
1229 se veía muy borroso, y ya no le puedo  
1230 decir que es mío, porque me dice: Este lo  
1231 he comprado yo; "pues haberme dejado el  
1232 mío que yo lo veía bien".  
1233  
1234 (14): (Prof), aquí falta una persona que  
^E3114-1235^TEP10-1235^FOR14-1235^DIREC-1235^DESPR-1235  
1235 no ha hablado todavía.  
1236  
1237 (Prof): Ya, ya, (15). ^E32PR-1237^FOR14-1237^DIREC-1237^DES15-1237  
1238

Textos codificados correspondientes  
a los grupos de discusión

1239 (Coord): ¿No ves la tele?. ^E33CO-1239^TEP01-1239^FOR07-1239^DIREC-1239^DES15-1239  
1240  
1241 (15): Muy poco, a mi la tele no me gusta  
^E3415-1243^TEP01-1243^FOR01-1243^INSEG-1243^DESCO-1243  
1242 mucho, me gustan cosas buenas, películas  
1243 buenas ...  
1244  
1245 (14): Hay muy poca calidad en la tele.  
^E3514-1245^TEP01-1245^FOR04-1245^DIREC-1245^DESGR-1245  
1246  
1247 (15): Hay muy poca calidad ... y de lo que  
^E3615-1248^TEP07-1248^FOR11-1248^DIREC-1248^DESGR-1248  
1248 estábamos hablando antes.  
1249  
1250 (16): De sexo. ^E3716-1250^TEP07-1250^FOR04-1250^DIREC-1250^DES15-1250  
1251  
1252 (15): Yo no veo mal que pongan películas  
^E3815-1259^TEP07-1259^FOR03-1259^RETOR-1259^DES19-1259  
1253 porno, porque todo el mundo no se va a  
1254 quedar, y perdona (dirigiéndose a 19),  
1255 todo el mundo no se va a quedar en estado  
1256 ¿verdad?, porque yo tenía ... no había ^REFYO-1259  
1257 nada, no decían nada, y lo mismo que yo,  
1258 la otra y la otra, no nos quedamos en  
1259 estado ¿no?  
1260  
1261 (19): Pero, entonces no sabíamos nada ...  
^E3919-1261^TEP07-1261^TES02-1261^FOR16-1261^INSEG-1261  
1262 ^DES15-1261  
1263 (Varias mujeres 17, 18, 19, 20 murmuran ^DELIM-1264  
1264 entre ellas).  
1265  
1266 (Prof): Está hablando (15) ¿eh? ^E40PR-1266^FOR14-1266^OBSTI-1266^DESGR-1266  
1267  
1268 (15): O sea, lo que quiero decir que  
^E4115-1283^TEP02-1283^TES07-1279^FOR03-1283^RETOR-1283  
1269 depende de la actitud de la persona, de la ^DESGR-1283  
1270 educación, porque antes en la familia no ^REFYO-1279  
1271 nos educaban, porque yo a mis niños les  
1272 pregunto acerca de la televisión, mis  
1273 hijos se han educado en otra cultura  
1274 distinta a la nuestra y ellos lo ven y:  
1275 Mamá, esto es bueno para nosotros, es  
1276 bueno para aprender ... estoy de acuerdo  
1277 en que esto es a una edad ... pero cuando  
1278 yo tenía su edad tenía una venda en los  
1279 ojos y ahora es, por completo, distinto; y ^TES01-1283  
1280 no hay que decir que todo es malo en la ^REFTE-1283  
1281 televisión, porque está lo de los  
1282 animales, lo de astronomía, el telediario  
1283 ...  
1284  
1285 (Coord): Antes comentaba alguien por aquí,  
^P1213-1643^OBJ02-1643^E01CO-1290^TEP01-1290^FOR07-1290  
1286 que cuando veía los programas pues ^DIREC-1290^REFGR-1290^DESGR-1290  
1287 comentaban si estaba bien o estaba mal,  
1288 ¿vosotros soléis comentar cuando sale algo  
1289 en la televisión, soléis decir cosas que  
1290 os gustan, cosas que no os gustan?.  
1291  
1292 (16), (17) y (18) asienten.  
^E0216-1292^E0217-1292^E0218-1292^FOR01-1292^DIREC-1292^DESCO-1292  
1293  
1294 (18): Sí, claro. ^E0318-1294^FOR01-1294^DIREC-1294^DESCO-1294  
1295  
1296 (19 asiente). ^E0419-1296^FOR01-1296^DIREC-1296^DESCO-1296  
1297  
1298 (1): Yo le digo a mi hija que el "Juego de  
^E0501-1300^TEP01-1300^FOR01-1300^DIREC-1300^DESGR-1300  
1299 la Oca" este año a mi no me gusta, cuando ^RCO01-1299  
1300 lo presentaba Emilio Aragón estaba mejor.  
1301  
1302 (6): Es que las cosas están repetidas,  
^E0606-1336^TEP01-1336^TES11-1334^FOR01-1302^RETOR-1336  
1303 porque están a ver quién puede atraer más ^DESES-1336^FOR03-1304  
1304 audiencia, entonces están dando los mismos ^FOR01-1309  
1305 programas con distintas versiones, porque,  
1306 claro, tienen otra manera, pero es lo  
1307 mismo, porque si ves lo de Iñigo, eso es ^RCO01-1308  
1308 lo que ves en lo de eso de Veredicto, es  
1309 casi más o menos, casi todo son repetidos.  
1310 Entonces yo, bajo mi punto de vista, el ^FOR01-1311  
1311 mejor que veo es el de Hermida, porque ahí ^FOR03-1334^RCO01-1311  
1312 ya se debaten muchos temas, también lo veo  
1313 mal porque siempre llevan a gente con más ^TES02-1328  
1314 capacidad de estudio, debían de llevar a  
1315 otro tipo de gente que dieran su opinión,  
1316 porque todo el mundo no tiene derecho a  
1317 tener la cultura que los que ahí  
1318 presentan, hay gente de la calle que no  
1319 tienen un sitio donde poderse expresar  
1320 bien y donde poder dar su opinión de  
1321 muchas cosas, porque ahí la mayoría son

## Anexo I.

1322 estudiados, y gente que está preparada  
1323 para poder debatir una cosa, que a lo  
1324 mejor ellos no tienen ese problema, que  
1325 están hablando pero no tienen el problema  
1326 que en la calle está, como las amas de  
1327 casa, gente humilde, que no tienen cultura  
1328 que pueden dar su opinión. Eso es lo que  
1329 yo le veo al programa de Hermida, que casi  
1330 siempre son los mismos, políticos,  
1331 abogados, y no debe de ser así, porque  
1332 como es para un público, tienen que llevar  
1333 gente de la calle y no llevar a los  
1334 mismos, que cada semana cambie. Y yo ^TES13-1336^FOR01-1336  
1335 después lo comento con mi hijo, que es el  
1336 que más está.  
1337  
1338 (Coord): ¿Y qué soléis comentar ^E07CO-1339^TEP13-1339^FOR07-1339^DIREC-1339^DES06-1339  
1339 normalmente?.  
1340  
1341 (6): Hombre, comentamos que a veces no  
^E0806-1362^TEP13-1362^FOR03-1362^DIREC-1362^DES06-1362  
1342 estamos de acuerdo, porque él tiene una  
1343 mentalidad mucho más abierta que yo, y yo  
1344 me estoy acostumbrando a lo que oigo, pero  
1345 no estoy de acuerdo, entonces discutimos;  
1346 yo cuando veo el programa de sexo, mi hijo ^TES07-1362  
1347 me respeta porque sabe mi manera de  
1348 pensar, y entonces dice: ¿mamá, lo  
1349 cambiamos?, yo le digo: haz lo que tú  
1350 quieras, que yo no soy la que le digo  
1351 cambialo, porque él se violenta cuando ...  
1352 y yo digo lo que dice (5), que mi hijo ^REF05-1352  
1353 tiene 24 años, está estudiando y es un  
1354 hombre que está en la calle, pero él sabe  
1355 mi manera de ser, lo cambia, si lleva una ^TES09-1359  
1356 película como Atracción Fatal, películas  
1357 así fuertes, de mayores, pues ellos la  
1358 ven, pero nunca la vemos juntos ese tipo  
1359 de películas, pero otras cosas sí, y las  
1360 comentamos. Es con el que más hablo, el  
1361 chico se acuesta y mi marido se queda  
1362 dormido.  
1363  
1364 (1): Yo lo de la televisión lo que no me  
^E0901-1368^TEP01-1368^TES04-1368^FOR01-1368^DIREC-1368  
1365 gusta es cuando hablan de las Elecciones, ^DESVE-1368  
1366 le das a un botón, hablando de lo mismo,  
1367 le das a otro botón, y también. Pero  
1368 bueno, ¿qué pasa en el Gobierno?  
1369  
1370 (4): Pues verás tú cuando se case la ^E1004-1371^TEP01-1371^FOR04-1371^PROVO-1371^DESVE-1371  
1371 Infanta.  
1372  
1373 (1): Ah, bueno ahora que estamos reunidas,  
^E1101-1381^TEP08-1381^FOR01-1381^DIREC-1381^DESVE-1381  
1374 perdonarme, que voy a decir una cosa. El ^RCO02-1381  
1375 otro día me dijeron a mi, una señora, que  
1376 venían dando cartas para la invitación de  
1377 la Reina, de la hija de la Reina, y venía  
1378 diciendo la carta la ropa que había que  
1379 ir a comprarse, y el dinero que había que  
1380 llevar para regalarle; esos son timos que  
1381 están dando.  
1382  
1383 (Prof): A ver, (14). ^E12PR-1383^FOR14-1383^DIREC-1383^DES14-1383  
1384  
1385 (14): Yo creo que la televisión, las ^E1314-1399^TEP11-1399^TES04-1399^FOR01-1389^RETOR-1399  
1386 televisiones, a lo menos las públicas^DESVE-1399  
1387 nuestras, que no creo que sean nuestras,  
1388 son del Gobierno, y están manipuladas  
1389 desde el Gobierno, claro, y entonces ellos ^TES01-1397^FOR03-1399  
1390 echan lo que les interesa, porque lo mismo  
1391 que han cogido y han echado el señor ese ^REFTE-1393  
1392 que está en la cárcel (Julían  
1393 San Cristóbal), hay muchos presos en la  
1394 cárcel que también tienen derecho a  
1395 opinar, hay muchos presos en la cárcel que  
1396 también tienen derecho a opinar, porque  
1397 ese sea famoso, sea del gobierno, no ...  
1398 Es que la televisión es nuestra, es de  
1399 todo el mundo.  
1400  
1401 (Coord): Antes comentaban que veáis  
^E14CO-1409^TEP01-1409^FOR07-1409^DIREC-1409^REFGR-1403  
1402 distintos programas, programas de debate y^DESGR-1409  
1403 tal. ¿Qué es lo que hace que veáis más  
1404 esos programas?. Tú comentabas antes ya ^REF06-1406  
1405 que bueno, te gustaba por el tema de  
1406 opiniones, que llevaban a gente..., pero  
1407 había otros programas como el "Quién sabe ^RCO01-1408  
1408 donde" que comentabais, ¿qué es lo que os  
1409 hace que veáis esos programas?.  
1410  
1411 (18): A mi me gusta mucho saber las ^E1518-1417^TEP01-1417^FOR03-1415^DIREC-1417^DESCO-1417

1412 familias que encuentran, pero mi afán  
1413 siempre es ver el programa para ver toda  
1414 la gente que han encontrado y me pongo  
1415 loca de contenta. Ese programa me encanta, ^FOR01-1417  
1416 y después Hermida también, pero no tenía ^TES11-1417^RCO01-1416  
1417 que llevar siempre los mismos.  
1418  
1419 (17): Eso, que lo debía de llevar a ^E1617-1420^TEP11-1420^FOR11-1420^DIREC-1420^REF06-1420  
1420 ciudadanos de a pie. ^DESVE-1420  
1421  
1422 (6): Eso, que no tenían que poner los ^E1706-1428^TEP11-1428^FOR04-1428^RETOR-1428^DESES-1428  
1423 mismos, por lo menos que cada semana  
1424 llevara distintas personas, que ellos ^TES02-1428  
1425 están muy preparados y ellos pues, claro,  
1426 hablan con más ... que las personas de  
1427 nuestra cultura, porque la edad nuestra no  
1428 está preparada como la juventud de ahora.  
1429  
1430 (...): pero esa gente está ganando un ^E1800-1432^TEP11-1432^FOR01-1432^DIREC-1432^DESVE-1432  
1431 sueldo, cuando en aquel ... no trabajan  
1432 nada.  
1433  
1434 (6): No, pero no ahí, no lo veo. ^E1906-1434^TEP11-1434^FOR10-1434^DIREC-1434^DESGR-1434  
1435  
1436 (1): Es gente que están ganando un dinero,  
^E2001-1445^TEP11-1445^FOR03-1445^DIREC-1445^DES06-1445  
1437 porque fíjate en la Ana Obregón, ahí ^REFTE-1439  
1438 metida en ese programa de la ducha, y  
1439 Carmen Sevilla, pues como ese todos. A mi  
1440 me parece que habrá personas que estarán  
1441 para eso, pero esa gente creo que es que  
1442 tendrán un enganche bueno y por eso están  
1443 ahí, pero que hay personas mejor que  
1444 ellas, porque vaya ella con las ovejitas,  
1445 que si toma que si dale.  
1446  
1447 (25): Eso es en el programa que ella ^E2125-1452^TEP11-1452^FOR04-1452^DIREC-1452^REF01-1452  
1448 presenta, porque si ella está dando el ^DESVE-1452  
1449 cupon, se está expresando y es una cosa,  
1450 que es una cosa pública, yo no tengo por  
1451 qué decir que si la más rubita, que para  
1452 acá, la más gordita, y que ella ...  
1453  
1454 (1): Pero que lo veo, una persona que está  
^E2201-1455^TEP11-1455^TES02-1455^FOR04-1455^DIREC-1455  
1455 estudiada, hombre. ^DESVE-1455  
1456  
1457 (25): Ea, por eso, a la juventud, a la  
^E2325-1458^TEP11-1458^FOR11-1458^DIREC-1458^DESVE-1458  
1458 juventud que necesita trabajar.  
1459  
1460 (Prof): A ver, (13), que ha levantado la ^E24PR-1461^FOR14-1461^DIREC-1461^DES13-1461  
1461 mano.  
1462  
1463 (13): Primero había levantado aquí la ^E2513-1464^FOR14-1464^DIREC-1464^DES16-1464  
1464 señora (16) antes.  
1465  
1466 (16): Yo quitaría a la Carmen Sevilla y a  
^E2616-1471^TEP11-1471^TES01-1471^FOR03-1471^DIREC-1471  
1467 las niñas, y ponía los números por ^DESVE-1471  
1468 ordenador, porque vaya tela las niñas con ^REF25-1471  
1469 esas poses que hacen, qué feas; están muy  
1470 bien las niñas, pero que parece una cosa  
1471 de tontos.  
1472  
1473 (Murmillos). ^DELIM-1473  
1474  
1475 (Prof): (13). ^E27PR-1475^FOR14-1475^DIREC-1475^DES13-1475  
1476  
1477 (13): Yo en cuanto a lo que dice aquí esta  
^E2813-1484^TEP11-1484^FOR09-1484^RETOR-1484^DES16-1484  
1478 señora (16) no estoy de acuerdo tampoco.  
1479 ¿Quién le paga a Carmen?, si el marido es  
1480 el que está dentro de la televisión, pues  
1481 tendrá que chupar también, coño, pues no ^TES04-1484^TES08-1484^REFPO-1484  
1482 se están llevando Felipe y los demás todos  
1483 los dineros, ¿por qué no se lo van a  
1484 llevar ellos?.  
1485  
1486 (16): Hombre, es que a mi, veo unas niñas  
^E2916-1494^TEP11-1494^TES01-1494^FOR09-1494^RETOR-1494  
1487 tan monisimas y que estén haciendo las ^DESVE-1494^RCO02-1494  
1488 tonterías esas. Que les podían dar otro  
1489 trabajo. Que elija Carmen Sevilla una de  
1490 las más monas, la que ellos quieran, entre  
1491 las que hay la que quieran ellos, la que  
1492 encuentren más capacitada y la pongan, y a  
1493 esas que les den otro ..., porque vamos,  
1494 salir: ¡el cinco! ...  
1495  
1496 (13): Están haciendo una labor social muy  
^E3013-1497^TEP11-1497^FOR09-1497^BURLA-1497^DES16-1497  
1497 importante para la ONCE.

## Anexo 1.

1498  
1499 (16): Yo no estoy hablando de eso, estoy  
^E3116-1502^TEP11-1502^FOR03-1502^AGRES-1502^DES13-1502  
1500 halbnado del papel que están haciendo,  
1501 pagar a una niña para sacar un numerito un  
1502 momentito.  
1503  
1504 (13): La otra va con el micrófono, en la  
^E3213-1505^TEP11-1505^TES01-1505^FOR05-1505^RETOR-1505  
1505 primitiva para que ... ^REFTE-1505^DES16-1505  
1506  
1507 (16): y la labor de la ONCE ya sé yo lo  
^E3316-1508^TEP11-1508^FOR04-1508^AGRES-1508^DES13-1508  
1508 que hacen.  
1509  
1510 (Murmullos). ^DELIM-1510  
1511  
1512 (13): Lo que yo iba a decir, es que se me  
^E3413-1524^TEP11-1524^TEP01-1524^FOR03-1524^DIREC-1524  
1513 va a olvidar y no he terminado, yo lo que ^DESGR--1524  
1514 creo es que a lo mejor, pienso, volviendo  
1515 atrás, un programa de sexo y todas las  
1516 cadenas empiezan otra vez a copiarlo; eso  
1517 es como una rutina, empieza Lobatón y ^RCO01-1517  
1518 empiezan otra vez todas las cadenas a  
1519 buscar gente, empiezan "Vivan los novios" ^RCO01-1519  
1520 a lo mejor y empieza todo el mundo; y yo  
1521 qué sé, eso es un monopolio que hay ahí;  
1522 yo no sé cómo está dirigido eso, pero ahí  
1523 tiene que haber una influencia o algo para  
1524 chupar del bote.  
1525  
1526 (Prof): (22). ^E35PR-1526^FOR14-1526^DIREC-1526^DES22-1526  
1527  
1528 (22): ¿Yo?, si yo no ... ^E3622-1528^FOR07-1528^DIREC-1528^DESPR-1528  
1529  
1530 (Prof): ¡Ah! tú no; ¡ah! pues yo pensé que ^E37PR-1531^FOR03-1531^DIREC-1531^DES22-1531  
1531 querias hablar.  
1532  
1533 (1): yo lo que digo ... ^E3801-1533^FOR16-1533  
1534  
1535 (Prof): (6), (1), le toca a (6) (le riñe). ^E39PR-1535^FOR14-1535^AGRES-1535^DES06-1535  
1536  
1537 (6): Yo lo que digo que a mucha gente le  
^E4006-1541^TEP11-1541^FOR03-1541^RETOR-1541^DESVE-1541  
1538 hacen un contrato, porque hoy nadie está  
1539 fijo en un programa, ¿por qué Carmen  
1540 Sevilla lleva tres temporadas?, y  
1541 equivocándose tanto, siendo tan vieja.  
1542  
1543 (1): Porque el marido es el director. ^E4101-1543^TEP11-1543^FOR01-1543^DIREC-1543^DESVE-1543  
1544  
1545 (6): Yo no ... pues no debía de ser, ^E4206-1551^TEP11-1551^FOR09-1551^RETOR-1551^DESVE-1551  
1546 porque hay otras que necesitan ese  
1547 trabajo. Debían de quitarla, ya no porque  
1548 se equivoque, ni por la edad, ni porque  
1549 hable tonterías, porque hay mucha juventud  
1550 en la calle y no tienen otro medio de  
1551 vida.  
1552  
1553 (Barullo). ^DELIM-1553  
1554  
1555 (25): Pero él se tiene que dar cuenta que  
^E4325-1559^TEP11-1559^FOR03-1559^DIREC-1559^DESVE-1559  
1556 ese puesto de trabajo se lo debian dar a  
1557 una joven, es un puesto que están ganando  
1558 y que se reparta. Las niñas del cupón se  
1559 ganan su sueldo.  
1560  
1561 (1): Eso es lo mismo que si tu marido es  
^E4401-1563^TEP11-1563^FOR05-1563^DIREC-1563^REFYO-1563  
1562 Director de la tele, y ahora tienes tú a ^DES25-1563^RCO02-1563  
1563 una hija ¿qué, se lo vas a dar a mi hija?.  
1564  
1565 (25): A la juventud, (1), no a ti o a mi,  
^E4525-1566^TEP11-1566^FOR04-1566^DIREC-1566^DES01-1566  
1566 a la juventud.  
1567  
1568 (12): Oye ¿en la televisión no jubilan a  
^E4612-1569^TEP11-1569^FOR08-1569^RETOR-1569^DESVE-1569  
1569 nadie?  
1570  
1571 (25): Hay muchos viejos que tienen que  
^E4725-1575^TEP11-1575^FOR03-1575^RETOR-1575^DESVE-1575  
1572 estar jubilados, pero como la moneda está  
1573 muy buena, porque ella tiene para comer,  
1574 ella tiene su porvenir resuelto, y dárselo  
1575 a otra persona.  
1576  
1577 (9): Yo veo que si esa mujer no tiene los  
^E4809-1580^TEP11-1580^FOR03-1579^RETOR-1580^DESVE-1580  
1578 65, pues tiene que aguantarse porque si no  
1579 no le van a dar una paga (se ríe) o  
1580 ¿porque sea una vieja ya se va a ir? ^FOR08-1580



1581  
1582 (14): Yo veo que la televisión lo que pasa  
^E4914-1592^TEP11-1592^FOR01-1583^RETOR-1592^DESVE-1592  
1583 es que no son profesionales, porque ellos ^FOR03-1592  
1584 hay programas que a lo mejor los mismos  
1585 presentadores estropean el programa. Por  
1586 ejemplo el cupón, yo veo el cupón y hasta  
1587 que no sale el número lo quito, porque esa  
1588 mujer me da algo. El programa ese de los ^REFTE-1591  
1589 chistes, ese ahora se ha metido el Bertin  
1590 Osborne y se lo ha cargado, y el de los  
1591 novios, éste, el Tate Montoya. Habiendo  
1592 personas que tienen que ser profesionales.  
1593  
1594 (Asentimiento general). ^REFOR-1594  
1595  
1596 (1): Ese hombre que le dicen fistro ...  
^E5001-1596^TEP01-1596^FOR05-1596^DIREC-1596^DESVE-1596  
1597  
1598 (Prof): Le toca a (19), (1), (1). ^E51PR-1598^FOR14-1598^DIREC-1598^DES19-1598  
1599  
1600 (1): Ese hombre que le dicen el "Fistro",  
^E5201-1608^TEP01-1608^FOR01-1603^DIREC-1603^DESVE-1608  
1601 pues yo me alegro mucho, te digo la  
1602 verdad, me alegro mucho de que haya  
1603 triunfado, porque ese hombre en la revista ^FOR03-1608  
1604 que salió dice que la edad que tenía y a  
1605 sus años hizo esas cosas y mira, le ha  
1606 venido el éxito, pues eso me gusta a mi,  
1607 una persona que estaba ahí muerta y ha  
1608 resucitado, eso es lo mejor que hay.  
1609  
1610 (Murmullos). ^DELIM-1610  
1611  
1612 (Prof): A ver, schh, schh, (7). ^E53PR-1612^FOR14-1612^DIREC-1612^DES07-1612  
1613  
1614 (7): Yo lo que digo es que lo mismo que  
^E5407-1624^TEP11-1624^FOR01-1624^DIREC-1624^DESVE-1624  
1615 muchos presentadores no tienen ni carrera,  
1616 que hay muchos periodistas que están  
1617 preparados, que hay mucha gente que tienen  
1618 carrera, periodistas o presentadoras y no  
1619 tienen trabajo, porque todos tenemos  
1620 derecho a trabajar, Joaquín Prats que ya ^REFTE-1623  
1621 no puede ni andar, está ... y ahora está  
1622 lo mismo que la Carmen Sevilla, el Bertin  
1623 Osborne; ellos tienen derecho a trabajar  
1624 también, pero vamos ...  
1625  
1626 (...): Lo que estamos diciendo es que los  
^E5500-1627^TEP11-1627^FOR13-1627^RETOR-1627^DESGR-1627  
1627 viejos no sirven entonces para nada.  
1628  
1629 (18): Los presentadores han sido siempre  
^E5618-1640^TEP11-1640^FOR03-1636^RETOR-1640^DESVE-1640  
1630 profesionales con la carrera de  
1631 periodismo, pero esas personas que no  
1632 tienen trabajo, entonces cuando piden  
1633 trabajo les piden un curriculum,  
1634 experiencia de lo que han trabajado; pero  
1635 qué experiencia van a tener si no le  
1636 habéis dado nada ;por que no le piden un ^FOR08-1639  
1637 curriculum a esos que nada más que han  
1638 hecho cantar y bailar o presentar un  
1639 programa cómico? Esa gente han tenido ^FOR01-1640  
1640 suerte y ya está.  
1641  
1642 (1): La vida es una tómbola.  
^E5701-1642^TEP11-1642^FOR01-1642^DIREC-1642^DESVE-1642^VENTV-1642  
1643  
1644 (Prof): Una pregunta queríamos haceros,  
^E1214-1869^OBJ03-1869^E01PR-1648^TEP14-1648^FOR07-1648  
1645 que era que si vosotros pensáis que si la ^DIREC-1648^DESGR-1648  
1646 televisión afecta a las personas, que si  
1647 afecta a las personas, y si influye, ¿en  
1648 qué aspectos de la vida?.  
1649  
1650 (6): Que te deprime. ^E0206-1650^TEP14-1650^TES06-1650^FOR01-1650^DIREC-1650^DESVE-1650  
1651  
1652 (13): ¿Que te deprime? No, que es una ^E0313-1653^TEP14-1653^TES06-1653^FOR04-1653^DIREC-1653  
1653 droga, eso es una droga. ^DES06-1653  
1654  
1655 (6): Bueno, eso si la ves mucho. ^E0406-1655^TEP14-1655^TES06-1655^FOR11-1655^DIREC-1655  
1656 ^DES13-1655  
1657 (Hablan 13 y 6 a la vez). ^DELIM-1657  
1658  
1659 (13): Aquí está por ejemplo este hombre  
^E0513-1664^TEP14-1664^TES06-1664^FOR03-1664^RETOR-1664  
1660 que se enchufa a la televisión, y como él ^REF12-1660^C1204-1660^DESVE-1664  
1661 a lo mejor yo también uno de ellos, lo que ^REF06-1663^C1203-1663  
1662 pasa es que yo es como tu marido (6), me  
1663 quedo dormido. Pero que es una droga, pero  
1664 una droga de muy mal gusto.

## Anexo I.

1665  
1666 (5): Yo creo que cada vez que los niños  
^E0605-1672^TEP14-1672^FOR01-1672^DIREC-1672^DESVE-1672  
1667 ven muchos programas de televisión es  
1668 malo, pasa como por ejemplo cuando ^TES18-1669^REFOD-1669  
1669 encienden el ordenador, el ordenador,  
1670 mucha televisión para los niños y ese niño  
1671 llega un momento que no está muy católico  
1672 que digamos.  
1673  
1674 (Coord): ¿Pero por qué, en qué puede ^E07CO-1675^TEP14-1675^FOR07-1675^DIREC-1675^DES05-1675  
1675 influenciarle?.  
1676  
1677 (5): Yo lo veo como lo que ha dicho él,  
^E0805-1686^TEP14-1686^FOR03-1686^DIREC-1686^REF13-1678  
1678 como una droga, un vicio, que es la hora ^DESVE-1686^TES06-1686  
1679 de esto, lo tengo que ver, que es la hora  
1680 de lo otro, lo tengo que ver; cuando te  
1681 das cuenta está ese niño o esa persona  
1682 mayor que no quita la televisión, y el día  
1683 que no la ve porque le surge cualquier  
1684 cosa, ya tiene esa cosita por dentro que  
1685 no ha visto ese programa. Yo lo veo como  
1686 un vicio y muy grande.  
1687  
1688 (13): Yo es repetir sobre lo que ha dicho  
^E0913-1692^TEP14-1692^TES13-1692^FOR08-1692^RETOR-1692  
1689 ella (5), que ¿por qué se le olvida a lo ^REF05-1689^DESVE-1692  
1690 mejor al niño lo que le dice la madre y no  
1691 se le olvida ver el programa?. Eso es  
1692 indiscutible ¿eh?.  
1693  
1694 (6): Bueno, pero también, él puede ... ^E1006-1694^FOR16-1694  
1695  
1696 (Prof): Schh, schh, (19). ^E11PR-1696^FOR14-1696^DIREC-1696^DES19-1696  
1697  
1698 (19): Bueno, referente a los programas de  
^E1219-1706^TEP01-1706^FOR01-1706^DIREC-1706^DESVE-1706  
1699 los niños, hay unos programas de unos  
1700 negros, que no es porque sean negros, no  
1701 soy racista, pero es que es a la hora de  
1702 la comida, y de una cadena hay otra que es  
1703 otro negro, y muchas veces vamos a tener  
1704 negros hasta en la sopa, porque nada más  
1705 están con el bailoteo, y es un desastre de  
1706 programa, por lo menos para mi opinión.  
1707  
1708 (Prof): Estamos en la pregunta si influye,  
^E13PR-1714^TEP14-1714^FOR14-1711^DIREC-1714^DESGR-1714  
1709 si vosotros pensáis que influye por  
1710 ejemplo en las amas de casa, con el tema ^TES15-1711  
1711 de la compra, de qué producto comprar. Un ^FOR07-1714  
1712 momentito, voy a decir, ¿vosotros pensáis ^TES04-1714  
1713 que la televisión influye también incluso  
1714 en tomar opciones políticas?.  
1715  
1716 (Asentimiento general). ^REFOR-1716  
1717  
1718 (Prof): Pues, venga, venga comentad. ^E14PR-1718^FOR15-1718^DIREC-1718^DESGR-1718  
1719  
1720 (5): En el tema de la compra influye  
^E1505-1727^TEP14-1727^TES15-1727^FOR01-1727^DIREC-1727  
1721 mucho, porque nos tienen la cabeza así, ^DESVE-1727 ^TES05-1723  
1722 este producto es mejor que éste, este  
1723 producto es mejor que el otro, y vas a  
1724 comprar y lo pruebas, luego el otro, y te  
1725 ponen..., yo no sé, yo lo veo mucha  
1726 influencia a la hora de comprar, y a la  
1727 hora de todo. Influye demasiado.  
1728  
1729 (1): Lo que pasa es que ... ^E1601-1729^FOR16-1729  
1730  
1731 (Prof): Schh, que no te toca, (11). ^E17PR-1731^TEP10-1731^FOR14-1731^DIREC-1731^DES11-1731  
1732  
1733 (1): Pero luego me toca a mi ¿eh? ^E1801-1733^TEP10-1733^FOR14-1733^DIREC-1733^DESPR-1733  
1734  
1735 (11): Pasa igual que cuando las  
^E1911-1745^TEP14-1745^TES04-1745^FOR01-1745^DIREC-1745^DESVE-1745  
1736 elecciones, que te meten tantas  
1737 elecciones, todos los días, todos los  
1738 días, en todos los telediarios, en todas  
1739 las cadenas, que simplemente tú no sabes  
1740 ya a quién vas a votar siquiera, que si  
1741 Felipe, que si Aznar; tú eres del PSOE,  
1742 como me pasa a mi, y sin embargo veo al ^REFYO-1742  
1743 otro, al otro, casi iguales, ofreciendo lo  
1744 mismo, y en la televisión te lo meten,  
1745 todo el día, todo el día.  
1746  
1747 (16): y lo buenos que se ponen ... ^E2016-1747^TEP04-1747^FOR16-1747  
1748  
1749 (1): (Prof), yo llevo mucho tiempo con el  
^E2101-1750^TEP10-1750^FOR14-1750^DIREC-1750^DESPR-1750  
1750 dedo levantado.

1751  
1752 (risas). ^DELIM-1752  
1753  
1754 (Prof): No, esperate, (19). ^E22PR-1754^FOR14-1754^DIREC-1754^DES19-1754  
1755  
1756 (14): Tieso se te va a quedar (en broma,  
^E2314-1757^TEP10-1757^FOR14-1757^BROMA-1757^DES01-1757  
1757 dirigiéndose a l).  
1758  
1759 (19): Yo pienso que sí, que influye en  
^E2419-1769^TEP14-1769^TES04-1760^FOR05-1769^DIREC-1769  
1760 particular en la política, por lo menos mi ^DESVE-1769^TES06-1769^REFFA-1761  
1761 marido siempre está liado, cuando no  
1762 está..., en una cadena empieza a las dos y  
1763 media y de esa cadena se pasa a las tres,  
1764 y de las tres cuando termina se planta los  
1765 cascos y a escuchar, sigue escuchando, y a  
1766 la noche le pasa igual, empieza a las ocho  
1767 o a las ocho y media, a las nueve hay  
1768 otro, después a las nueve hay otro en otra  
1769 cadena. Es mucha tela.  
1770  
1771 (Prof): Venga, (1). ^E25PR-1771^FOR14-1771^DIREC-1771^DES01-1771  
1772  
1773 (1): A mi lo que me gusta lo que me gusta  
^E2601-1784^TEP14-1784^TES21-1784^FOR05-1785^DIREC-1785  
1774 es mirar la cocina de Arguiñano, ese me ^DESMU-1785^RCO01-1774  
1775 gusta porque el otro día hizo coliflores  
1776 con espinacas, me quedé yo con la receta y  
1777 la hice y me salió muy rica. Ahora que lo ^REFYO-1778  
1778 que yo digo, que para hacer la cocina que  
1779 hace ese hombre hay que tener un especiero  
1780 lleno de especias de todas clases, porque  
1781 le echa tantas cosas que hay que tener  
1782 muchas especias y muchas cosas para  
1783 cocinar así. Hay que ver la cocina que  
1784 hace ese hombre en televisión.  
1785  
1786 (Prof): (8). ^E27PR-1786^FOR14-1786^DIREC-1786^DES08-1786  
1787  
1788 (9): Yo creo que ... ^E2809-1788^FOR16-1788  
1789  
1790 (Prof): No, (8), un momentito, que estaba ^E29PR-1791^FOR14-1791^DIREC-1791^DES08-1791  
1791 (8) antes.  
1792  
1793 (8): Yo quiero decir que no me influye  
^E3008-1802^TEP14-1802^TES15-1801^FOR01-1802^DIREC-1802  
1794 para nada los anuncios, porque yo voy al ^REFYO-1802^DESMU-1802^TES05-1794  
1795 supermercado, al mercado o a la tienda a  
1796 comprar y yo compro lo que a mi me  
1797 conviene, si puedo pagar esto bien, y si  
1798 no compro otra cosa, o sea, que a mi lo  
1799 que diga la televisión, que si el Ariel,  
1800 que si el otro o el otro, a mi no me  
1801 influye para nada. En cuanto a la política ^TES04-1802  
1802 menos, porque soy apolítica.  
1803  
1804 (9): Y yo creo que influye mucho porque  
^E3109-1810^TEP14-1810^TES05-1810^FOR09-1810^DIREC-1810  
1805 por lo menos para los Reyes para los ^DESPA-1810  
1806 crios, todos los juguetes que ven en la  
1807 tele los quieren los niños, y que no  
1808 quieren nada más que eso. Y porque  
1809 fulanito lo tiene, y ahora lo quieren  
1810 ellos.  
1811  
1812 (Prof): (14). ^E32PR-1812^FOR14-1812^DIREC-1812^DES14-1812  
1813  
1814 (14): Yo todos los anuncios a mi más o  
^E3314-1822^TEP14-1822^TES05-1817^FOR01-1822^DIREC-1822  
1815 menos no me afectan, porque yo las cosas ^REFYO-1822^DESVE-1822  
1816 que diga el televisor, muchas de ellas es  
1817 para eso, para la publicidad, y sobre lo ^TES04-1822  
1818 político pues tampoco le echo mucha cuenta  
1819 porque son todos unos mentirosos. Así es  
1820 que yo tengo mi idea clara, que yo no me  
1821 como el coco con eso, porque veo que es  
1822 una mentira todo.  
1823  
1824 (1): Hasta el Papa ha hecho también cosas  
^E3401-1825^TEP05-1825^FOR05-1825^DIREC-1825^REFPE-1825  
1825 para vender, el Rosario, el libro. ^DESVE-1825  
1826  
1827 (23): Yo opino que a mi no me afecta nada  
^E3523-1831^TEP14-1831^TES15-1831^FOR01-1831^DIREC-1831  
1828 lo de la compra, vamos, los anuncios de ^REFYO-1831^DESMU-1831^TES05-1829  
1829 esos, tengo mis ideas claras de que yo eso  
1830 tengo que comprar y no me afecta para  
1831 nada.  
1832  
1833 (1 se pone a hablar, prof manda a callar)  
1834  
1835 (hay un murmullo permanente). ^DELIM-1835

## Anexo I.

1836  
1837 (23): Los programas estos de las  
^E3623-1844^TEP01-1844^FOR01-1839^DIREC-1844^REFYO-1844  
1838 tertulias, me gusta más enterarme de lo ^DESES-1844  
1839 que pasa que los informativos, porque las ^FOR08-1842  
1840 noticias te las ponen más cortas, te  
1841 enteras mejor en los debates, a mi me  
1842 gusta más; yo por la mañana me levanto, ^TES18-1844^FOR01-1844  
1843 desde las siete y media a las ocho el  
1844 radio. Me gusta más.  
1845  
1846 (1): España es muy grande y yo creo que se  
^E3701-1851^TEP21-1851^FOR01-1851^PROVO-1851^DESVE-1851  
1847 levanta media para vivir y media para no  
1848 hacer nada, España es muy grande, y todos  
1849 los días se levanta media para vivir y  
1850 media para no hacer nada, eso siempre ha  
1851 sido así.  
1852  
1853 (Barullo). ^DELIM-1853  
1854  
1855 (13): Yo quiero decir que también por ^E3813-1866^TEP14-1866^TES04-1866^FOR01-1866^RETOR-1866  
1856 ejemplo cuando se aproximan las ^DESVE-1866  
1857 elecciones, cómo se hacen esos estudios, ^REFTE-1858  
1858 así en las estadísticas que recogen los  
1859 votos, y verdaderamente es que son  
1860 exactos, sin haber votado a nadie todavía;  
1861 a ver si me comprendes; el partido que  
1862 saca tantos votos y tantos escaños, y eso  
1863 voto arriba y voto abajo. Y eso es más  
1864 verídico que ..., como dice el Gandia, ... ^REFPE-1864  
1865 ¿como consecuencia de qué?, de una ^FOR08-1865^FOR13-1866  
1866 manipulación.  
1867  
1868 (Murmillos). ^DELIM-1868  
1869  
1870 (Coord): En la escuela, aquí en el centro,  
^P1215-2166^OBJ04-2166^E01CO-1873^TEP01-1873^FOR07-1873  
1871 ¿vosotros comentáis cosas que han salido ^DIREC-1873^DESGR-1873  
1872 en la televisión, entre vosotros, o en la ^TES02-1873  
1873 clase?. ¿Qué cosas comentáis normalmente?.  
1874  
1875 (1): Eso es una polémica que no veas. ^E0201-1875^TEP17-1875^FOR01-1875^DIREC-1875^DESCO-1875  
1876  
1877 (5): De todo, aquí se forma una tertulia  
^E0305-1878^TEP17-1878^FOR11-1878^BROMA-1878^REF23-1878  
1878 todos los días. ^DESCO-1878^VENTV-1878  
1879  
1880 (Risas). ^DELIM-1880  
1881  
1882 (Barullo). ^DELIM-1882  
1883  
1884 (6): Para que podamos tener más cultura,  
^E0406-1941^TEP02-1941^FOR03-1926^RETOR-1941^REFYO-1941  
1885 porque nosotros, por lo menos yo, siempre^DESES-1941  
1886 me ha dado corte y vergüenza de hablar en  
1887 un sitio, porque a mi me pasó en un Banco, ^FOR05-1917  
1888 que por una equivocación, que fue por eso  
1889 por lo que me apunté al colegio, fui a  
1890 llevar un dinero para la letra de un  
1891 coche, y no lo escribí muy bien, y yo di  
1892 35.000 pesetas, y cuando recibí al cabo de  
1893 unos 15 días una nota de que me habían  
1894 puesto 25 en la cuenta, fui allí y le dije  
1895 que tenía que estar aquí en la cuenta y me  
1896 dijeron que no, que eso no, entonces el  
1897 que estaba en la ventanilla me dijo a mi  
1898 que él no me escribía más, que fue por  
1899 eso, yo no le escribo a usted más la  
1900 cantidad, entonces le dije ¿qué? ¿los  
1901 ciegos no pueden tener cuenta corriente en  
1902 un banco?, porque aquí tienen que ser  
1903 personas preparadas por lo visto, y si yo  
1904 no puedo escribir porque no sé, ¿entonces  
1905 qué pasa?, ¿se rebaja a las personas  
1906 porque no tengan preparación?. y le dije:  
1907 Ah, pues esto no, yo voy a ir y lo voy a  
1908 poner en el periódico; entonces salió el  
1909 director y me dijo: cálmese señora, ¿qué  
1910 ha pasado? Lo que me ha pasado a mi en el  
1911 banco, yo pierdo las 10.000 pesetas,  
1912 porque ya no es el dinero, pero a mi lo  
1913 que me ha dado vergüenza es que estando  
1914 dos personas detrás mía me hayan puesto la  
1915 cara colorada, porque yo sé escribir, pero  
1916 por tener faltas de ortografía yo no  
1917 escribo en los bancos, me da vergüenza;  
1918 entonces, el colegio me ha dado a mi esa ^TES17-1921  
1919 oportunidad que nunca jamás he tenido, las  
1920 clases de adultos, y por eso ha sido yo el  
1921 venir aquí, y aparte de la televisión, me ^TES01-1931  
1922 gusta escuchar los programas estos  
1923 informativos, o sea, los debates, porque  
1924 eso te enseña, y te da amplitud para poder

1925 expresarte; yo escribo mucho porque así me  
1926 voy soltando, y claro, eso es lo que la ^FOR01-1941  
1927 televisión es buena, siempre y cuando ^TES12-1928  
1928 sepas elegir el programa, porque también  
1929 los desayunos de la mañana, que es de ^RCO01-1930  
1930 Radio Nacional de España, lo ponen de  
1931 nueve a nueve y media, que a esa hora en  
1932 televisión no hay novelas; yo lo veo  
1933 porque son periodistas buenos y llevan  
1934 gente, políticos y llevan de todas las  
1935 personas; la televisión es según como tú ^TES09-1937  
1936 te la montes, porque yo tenía un niño con ^FOR05-1941  
1937 dislexia y yo le he quitado la televisión,  
1938 y yo no sabía leer, vamos, leer sí, pero  
1939 no sabía yo enseñarle. Yo lo llevé a un  
1940 médico, y nos enseñaron por el sistema de  
1941 los sordomudos.  
1942  
1943 (Coord): Un logopeda ¿no?. ^E05CO-1943^FOR04-1943^DIREC-1943^DES06-1943  
1944  
1945 (6): Sí, entonces yo le llevé porque el  
^E0606-1972^TEP09-1972^TES02-1955^FOR05-1955^RETOR-1972  
1946 niño al profesor no le contestaba, en ^REFYO-1955^DESES-1972  
1947 García Morato le hicieron unas pruebas y  
1948 dijeron que no era sordo, lo único que le  
1949 había cogido miedo al profesor y que el  
1950 niño no respondía. Entonces a mi me  
1951 decían, tú dale de leer y cuando él lea,  
1952 que era lo único que yo sabía hacer, leer,  
1953 y que él te explique lo que ha leído, y en  
1954 mi casa se apagaba la televisión cuando  
1955 mis hijos venían de los colegios. O sea, ^TES12-1972^FOR02-1972  
1956 que la televisión es según como tú te la  
1957 montes, porque novelas hay para hartarse,  
1958 y todas son iguales; y los telediarios hay  
1959 también distintos días, o sea, distintas  
1960 horas en el día que tú puedes decir, bueno  
1961 pues esto lo voy a ver y a la hora de la  
1962 comida porque se hace desagradable lo  
1963 apago; porque el que sale a las ocho de la  
1964 mañana es el mismo del mediodía, y el del  
1965 mediodía te lo ponen a las ocho de la  
1966 noche; hay tres cadenas que tienen  
1967 distintos horarios de telediarios, Canal  
1968 Sur, Antena 3 y tele 5, y la primera  
1969 cadena que coincide con Antena 3; son los  
1970 dos únicos a la misma hora; entonces tú  
1971 puedes elegirlo. La televisión es lo que  
1972 tú quieras poner.  
1973  
1974 (Coord): ¿Comentáis cosas que veis en la  
^E07CO-1977^TEP01-1977^TES02-1977^FOR07-1977^DIREC-1977  
1975 televisión, las comentáis luego aquí entre^DESGR-1977  
1976 vosotros, o en la propia clase, dais algo  
1977 al hilo de lo que estáis dando?  
1978  
1979 (14): Hombre, siempre se comenta en los  
^E0814-1981^TEP01-1981^FOR01-1981^INSEG-1981^DESCO-1981  
1980 trabajos, algún programa, los que están  
1981 bien, los que están mal.  
1982  
1983 (Barullo). ^DELIM-1983  
1984  
1985 (Prof): A ver, una cosita, de todas las  
^E09PR-1989^TEP02-1989^FOR07-1989^DIREC-1989^REFGR-1989  
1986 cosas que hemos estado aquí diciendo, ^DESGR-1989  
1987 hemos visto como negativo. ¿Se pueden  
1988 aprender entonces cosas a través de la  
1989 televisión?  
1990  
1991 (Asentimiento general). ^REFOR-1991  
1992  
1993 (14): Por ejemplo lo que se estaba  
^E1014-2002^TEP02-2002^TES07-2002^FOR01-2002^DIREC-2002  
1994 comentando aquí antes, que por medio de la^DESGR-2002  
1995 televisión estamos aprendiendo muchas  
1996 cosas que no sabíamos; que sí, que se  
1997 echan en unos horarios que no debían de  
1998 echarlo, que los niños no debían de  
1999 verlos. Pero que es eso, que es lo que ^REFYO-2002  
2000 estábamos diciendo, que yo tenía 15 años y  
2001 que yo pensaba que los niños los traía la  
2002 cigüeña, y como yo casi todos.  
2003  
2004 (1): Anda deja tú ya de esas cosas, (prof)  
^E1101-2011^TEP02-2011^TES17-2011^FOR10-2004^DIREC-2011  
2005 lo que quiere decir es que si aprendemos ^REFPR-2005^DESES-2011^FOR03-2011  
2006 algo del televisor, que nos fijamos en los ^FOR05-2011  
2007 anuncios, como empezaban las letras, si  
2008 con b, con v, con m y hay veces que, por  
2009 ejemplo, CruzCampo, y hay personas que no  
2010 saben poner la m antes de la p, y si hay  
2011 que escribirlo con b o con v.

## Anexo I.

2012  
2013 (Prof): (1), mira, eso lo comenté un poco  
^E12PR-2025^TEP02-2025^TES17-2018^FOR03-2018^DIREC-2025  
2014 que os dije, que una forma de adquirir la ^DESGR-2025  
2015 lectura rápida, la rapidez lectora, y  
2016 también para ir corrigiendo faltas de  
2017 ortografía, era que lo que vayamos viendo  
2018 lo vayamos leyendo y nos vayamos fijando,  
2019 pero aquí estamos preguntando ahora que ^FOR07-2025  
2020 si..., porque estamos hablando pues esto  
2021 no me gusta, esto si me gusta, pues esto  
2022 lo veo negativo. Entonces ahora  
2023 preguntamos, ¿entonces la televisión,  
2024 aprendemos cosas a través de la  
2025 televisión?.  
2026  
2027 (Coord): Valores, por ejemplo a no ser  
^E13CO-2031^TEP02-2031^FOR05-2031^DIREC-2031^DESGR-2031  
2028 agresivo, a ser agresivo, en los niños, o  
2029 si se habla de la tolerancia, si se  
2030 aprenden ese tipo de cosas o se aprenden  
2031 otras.  
2032  
2033 (Murmillos). ^REFOR-2033  
2034  
2035 (13): Bueno, yo por la mañana no la veo  
^E1413-2046^TEP02-2046^TES01-2046^FOR01-2046^DIREC-2046  
2036 porque no puedo, pero vamos, me parece a^DESES-2046  
2037 mi que en los programas de cual se puede  
2038 aprender algo más es por la mañana,  
2039 educativos de esos que hay, y el "Tiempo ^RC001-2040  
2040 es oro", que lo quitaron también, que era  
2041 muy bonito, porque se dedicaba el tiempo  
2042 uno a buscar, porque te ponían varios  
2043 libros. Pero vamos, programas educativos  
2044 en la televisión, para aprender, no hay  
2045 verdaderamente ninguno. La televisión es  
2046 totalmente negativa.  
2047  
2048 (Coord): ¿Pensáis que aprenden vuestros  
^E15CO-2049^TEP02-2049^FOR07-2049^DIREC-2049^DESPA-2049  
2049 hijos cosas de la televisión?.  
2050  
2051 (13): Malas. Hoy están bombardeando las  
^E1613-2053^TEP02-2053^TES01-2053^FOR01-2053^DIREC-2053  
2052 películas y toda clase de programas que no^DESCO-2053  
2053 vienen a cuento.  
2054  
2055 (14): hay mucha violencia. ^E1714-2055^TEP02-2055^TES08-2055^FOR01-2055^DIREC-2055^DESVE-2055  
2056  
2057 (13): Mucha violencia. ^E1813-2057^TEP02-2057^TES08-2057^FOR11-2057^DIREC-2057^DESVE-2057  
2058  
2059 (1): Yo el otro día vi una película de  
^E1901-2063^TEP02-2063^TES08-2063^FOR11-2063^DIREC-2063  
2060 niños, que hay que ver las películas que^REFTE-2060^DESVE-2063  
2061 echan para los niños. Esas cosas las  
2062 aprenden los chiquillos más pronto que las  
2063 cosas buenas.  
2064  
2065 (...): Hay unas películas que son de  
^E2000-2067^TEP01-2067^TES08-2067^FOR01-2067^DIREC-2067  
2066 guerreros, de violencia, que son dibujos^DESVE-2067  
2067 animados.  
2068  
2069 (13): Es que ¿cuántos casos se dieron,  
^E2113-2075^TEP02-2075^TES01-2075^FOR05-2075^RETOR-2075  
2070 como cuando salieron esas dos películas^DESVE-2075  
2071 como Superman y Spiderman? Inofensivas ^REFTE-2071  
2072 totalmente ¿no?, sin embargo se dieron  
2073 casos, incluso de suicidio por parte de  
2074 los niños, sin darse cuenta del peligro  
2075 ...  
2076  
2077 (Prof): Entonces por lo que estamos ^E22PR-2080^TEP14-2080^FOR13-2080^DIREC-2080^DESGR-2080  
2078 viendo, vuestra opinión es esa, la  
2079 televisión tiene muchas más efectos  
2080 negativos que positivos.  
2081  
2082 (1): Por mi no, para los niños sí. ^E2301-2082^TEP14-2082^FOR04-2082^DIREC-2082^DESPR-2082  
2083  
2084 (2): Mayormente los niños. ^E2402-2084^TEP14-2084^FOR11-2084^DIREC-2084^DESPR-2084  
2085  
2086 (15): Yo creo que también tiene positivo,  
^E2515-2089^TEP02-2089^TES01-2089^FOR10-2089^DIREC-2089  
2087 todo no es malo. Hay cosas buenas, y ^DESES-2089  
2088 educativas también, y no solo lo  
2089 educativo.  
2090  
2091 (13): Lo que hay que ver es desde que  
^E2613-2096^TEP02-2096^TES01-2096^FOR09-2096^RETOR-2096  
2092 empieza la televisión hasta que la apagas, ^DESES-2096  
2093 qué tanto por ciento es lo que te enseñan  
2094 buenas cosas y qué tanto por ciento no te  
2095 enseña malas. Para que te enseñen una cosa

2096 buena a ver cuánto no te enseñan malo.  
2097  
2098 (14): Yo veo que echan pocos programas  
^E2714-2100^TEP02-2100^FOR01-2100^DIREC-2100^DESES-2100  
2099 culturales, programas culturales de la ^TES20-2100  
2100 tierra.  
2101  
2102 (Barullo). ^REFOR-2102  
2103  
2104 (6): Lo que tenían que poner era obras de  
^E2806-2127^TEP01-2127^TES02-2112^FOR01-2112^DIREC-2127  
2105 teatro, que había obras de teatro, todos ^DESES-2127  
2106 los días había una, que el que no pudiera ^REFYO-2111  
2107 verlo porque no tiene medios económicos,  
2108 pues ponía la televisión, que lo ponían a  
2109 las once, diez y media u once, que es  
2110 cuando ya las amas de casa están relajadas  
2111 y están tranquilas, y se veía unas buenas  
2112 obras de teatro. Yo las he visto. Ahora ^TES11-2124^FOR02-2127  
2113 nos están metiendo culebrones, que le  
2114 costarán nada, dos mil pesetas cada uno,  
2115 porque vamos, la cantidad de culebrones  
2116 que tiene tele 5, porque la mayoría de los  
2117 programas los han quitado porque tienen  
2118 muchas películas compradas y las tienen  
2119 que dar, y entonces han quitado muchos  
2120 programas, no sé cuáles son pero han  
2121 quitado varios, porque a esas películas le  
2122 tienen que dar paso, al mediodía ponen una  
2123 película, telenovelas, de las tres a las  
2124 cinco ó seis, por la mañana hay un montón;  
2125 yo no las veo porque hay que, es la hora  
2126 de la comida y de la casa, y no se puede  
2127 ver; pero tenía que haber obras de teatro.  
2128  
2129 (1): Antes no había clases de adultos, y  
^E2901-2140^TEP02-2140^TES01-2140^FOR01-2140^DIREC-2140  
2130 ahora, desde hace poco tiempo, hace 10 ^REFYO-2135^DESES-2140  
2131 años hay clases de adultos, eso se debía  
2132 de ver también, eso está muy bonito,  
2133 porque si antes no teníamos ni tiempo ni  
2134 dinero para estudiar como estudian ahora  
2135 nuestros hijos, debía de salir en  
2136 televisión por zonas las clases de  
2137 adultos, para que vieran que son personas  
2138 mayores que están con el afán de aprender  
2139 y saber cosas que no sabían. Eso debería  
2140 de haber también.  
2141  
2142 (16): Y que las personas mayores aportan  
^E3016-2144^TEP02-2144^FOR04-2144^DIREC-2144^DESES-2144  
2143 mucho, o sea que le pueden aportar a los  
2144 demás muchas cosas.  
2145  
2146 (1): Hasta las mismas madres le podían  
^E3101-2151^TEP02-2151^FOR05-2151^DIREC-2151^DESES-2151  
2147 decir a los niños: Mira, mira esa señora  
2148 con 80 o con 60, mira cómo está de  
2149 aplicada ella haciendo sus cosas ¿tú por  
2150 qué no las haces así? y les puede servir  
2151 de ejemplo a los críos.  
2152  
2153 (Barullo). ^DELIM-2153  
2154  
2155 (Prof): (1), en definitiva, a ti lo que te  
^E32PR-2156^TEP01-2156^TES07-2156^FOR01-2156^PROVO-2156  
2156 gusta es el programa de la Isabel. ^DES01-2156^RCO01-2156  
2157  
2158 (1): No te lo quieres creer, pero a mi me  
^E3301-2163^TEP07-2163^FOR02-2163^BROMA-2163^DESPR-2163  
2159 han dado ganas de coger el teléfono y ^RCO02-2163  
2160 llamar en ese mismo momento, y que me  
2161 cogiera Isabel el teléfono, y decir, niña,  
2162 ¿tú no sientes nada por el cuerpo cuando  
2163 dices esas cosas?.  
2164  
2165 (Barullo). ^DELIM-2165  
2166  
2167 (Coord): Bueno, pues esto ya está ^E34CO-2176^TEP10-2176^FOR03-2176^DIREC-2176^DESGR-2176  
2168 terminado por hoy; la grabación en video,  
2169 nosotros vamos a analizar la información y  
2170 vamos a hacer una síntesis, y vendremos el  
2171 27 de febrero. Traeremos una síntesis, os  
2172 comentaremos las cosas que hemos sacado de  
2173 la cinta de video, y ya os comentaremos y  
2174 vosotros pues nos diréis si realmente es  
2175 así lo que hemos sacado o vosotros no lo  
2176 veis de esa manera.  
2177  
2178 (...): ¿Y nosotros no vamos a ver la ^E3500-2179^TEP10-2179^FOR07-2179^DIREC-2179^DESCO-2179  
2179 cinta?.  
2180  
2181 (Coord): Si queréis verla la traemos. ^E36CO-2181^TEP10-2181^FOR01-2181^DESGR-2181

Anexo 1.

2182  
2183 (...): Para reírnos un rato. ^E3700-2183^FOR11-2183^DIREC-2183^DESCO-2183  
2184  
2185 (Coord): Lo que sí os voy a comentar es  
^E38CO-2187^TEP10-2187^FOR03-2187^DIREC-2187^DESGR-2187  
2186 que esto no sale de aquí, que la cinta  
2187 solamente la vemos nosotros.  
2188  
2189 ^Z



1 Centro de Educación de Adultos Juan XXIII  
2  
3 Grupo: 3. Nivel: B. PARTE PRIMERA. (1/3).  
4  
5 (Coord): Bueno, ya estamos aquí como os  
^P1316-116^OBJ01-116^E01CO-18^TEP10-18^FOR02-18^DIREC-18  
6 prometimos vendríamos pronto y hoy vamos a^DESGR-18  
7 hacer el primer debate, de los que  
8 hablamos, que ya sabéis que va sobre  
9 televisión, y que al objeto de ordenar un  
10 poco el debate, para que todo el mundo  
11 pueda hablar, pues yo voy a coordinar, de  
12 manera que yo os doy la palabra, igual que ^REFTE-14  
13 en el programa ese de la televisión que no  
14 me acuerdo cómo era, "El ojo público", ¿lo  
15 habéis visto alguna vez? yo os doy la  
16 palabra y el que quiera hablar pues lo  
17 indica con la mano y bueno que intentemos  
18 no hablar todos a la vez.  
19  
20 (Prof): Eso lo saben ellos ya bien. ^E02PR-20^TEP10-20^FOR04-20^DIREC-20^DESCO-20  
21  
22 (Coord): Al objeto de que se grabe todo ^E03CO-23^TEP10-23^FOR02-23^DIREC-23^DESGR-23  
23 bien.  
24  
25 (22): ¿Eso es una indirecta? ^E0422-25^TEP10-25^FOR07-25^BROMA-25^DESPR-25  
26  
27 (Prof): Eso es una indirecta, a ver si la ^E05PR-51^TEP10-51^FOR03-51^DIREC-51^DESGR-51  
28 recogéis (se ríe); es que lo que pasa que  
29 si se hablan dos o tres personas a la vez  
30 no se escucha nada y a todos nos interesa  
31 enterarnos de lo que pensáis, entonces ya  
32 además sabiendo que esas cosas se suelen ^REFES-33  
33 hacer y que lo hacemos en clase, pues nada  
34 nos esforzamos un poquito en intentarlo lo  
35 mejor posible, yo sé que el esfuerzo es  
36 grande de la naturalidad vuestra, la  
37 espontaneidad de cuando escucháis algo  
38 enseguida queréis todas levantar la mano,  
39 o no levantar la mano, levantáis la voz y  
40 lo decís, entonces lo que él hará un  
41 poquito es ir manteniendo los turnos de  
42 palabra pero, por supuesto, que digáis  
43 siempre lo que pensáis y no os vayáis a  
44 cortar porque haya dos personas que no  
45 estaban habitualmente pero que son  
46 compañeros y que lo mismo que decís  
47 cualquier día de clase lo que pensáis  
48 realmente, pues hoy lo vais a decir igual,  
49 o sea que ante todo la sinceridad y la  
50 espontaneidad, así que hablando ¿eh?  
51 ¿vale?  
52  
53 (Varias: De acuerdo). ^TEP10-53^REFOR-53  
54  
55 (Prof): Venga vamos a empezar, que ya ^E06PR-60^TEP10-60^FOR13-60^DIREC-60^DESCO-60  
56 sabemos todo el mundo el tema de lo que  
57 va, el día que él lo explicó faltaron dos  
58 o tres personas, pero ya creo que se ha  
59 ido comentando en la clase entonces,  
60 bueno.  
61  
62 (Coord): Bueno, yo, de todas formas, antes ^E07CO-105^TEP10-105^FOR03-103^DIREC-105^DESGR-105  
63 de empezar, quisiera recordar algunas  
64 cosas de las que dije el otro día; os  
65 acordáis que comentaba yo que bueno  
66 nosotros vamos a grabar esta sesión tanto  
67 en una cinta de cassette como de vídeo  
68 pero el uso que vamos a hacer de eso, es  
69 un uso muy restringido, somos las mismas  
70 personas que venimos los que vamos a hacer  
71 uso de esa información para analizarla y,  
72 por supuesto, incluso los análisis que  
73 nosotros vamos a hacer, vamos a venir aquí  
74 a hablar con vosotros, a enseñaros lo que  
75 hemos hecho, quiero decir, que tengáis  
76 tranquilidad que esto es una cosa que  
77 queda entre nosotros ¿eh? Después otra  
78 cosa que sí me gustaría también comentar  
79 es que sería bueno, que no siempre, porque  
80 no es espontáneo decir el nombre de uno  
81 cada vez que uno va a hablar, pero si es  
82 bueno que uno diga pues yo soy fulanito,  
83 pues Carmen diría yo soy Carmen, para que  
84 el que está después analizando el vídeo  
85 sepa que es Carmen la que está hablando  
86 ¿de acuerdo? Entonces, bueno, así para  
87 empezar a mi me gustaría que os  
88 planteáseis que este primer debate que  
89 vamos a tener es un debate muy abierto, en  
90 el que uno puede decir todo lo que piensa;  
91 cuando vengamos otra vez, a lo mejor  
92 venimos con un tema concreto, no hoy vamos

## Anexo I.

93 a hablar solamente del niño y de la  
94 televisión o de lo que sea, pero en este  
95 debate podéis decir todo lo que deseéis  
96 sobre la televisión; yo he traído una  
97 serie de preguntas para tiraros un poco de  
98 la lengua, eso es un poco la idea; bueno  
99 en la medida en que yo vea que un tema se  
100 ha comentado, que más o menos todo el  
101 mundo ha dicho ya lo que piensa, pues yo  
102 os diré: bueno pues si nos os importa voy  
103 a pasar a otro tema. Ese es más o menos el ^FOR07-105  
104 funcionamiento, que si estáis de acuerdo  
105 pues empezamos ya ¿estáis de acuerdo?  
106  
107 (Asentimiento general). ^REFOR-107  
108  
109 (Coord): Bueno, ¿a vosotros os parece bien ^E08CO-113^TEP10-113^FOR07-113^DIREC-113^DESGR-113  
110 que en principio hagamos una pequeña  
111 rondita, en la que cada uno vaya diciendo  
112 pues yo soy tal? ¿de acuerdo, hacemos eso,  
113 una sola vez?  
114  
115 (Asentimiento general). ^REFOR-115  
116  
117 (Coord): Pues entonces, lo vamos a hacer ^P1317-506^OBJ01-506^E01CO-126^TEP10-122^FOR07-125  
118 de la siguiente manera, uno por uno, es la ^DIREC-126^DESGR-126  
119 única vez que os voy a pedir que todo el  
120 mundo digáis, lógicamente, algo; uno por  
121 uno me decís vuestro nombre y me decís si  
122 véis la televisión; bueno pues yo veo la ^TEP01-126  
123 televisión y me parece ..., ¿cómo me  
124 parece a mi la televisión? en pocas  
125 palabras, para que así hablemos todos.  
126 Empezamos por ella (1). ^FOR14-126^DES01-126  
127  
128 (1): ¿Yo? (Se ríe). ^E0201-128^FOR07-128^INSEG-128^DESCO-128  
129  
130 (Prof): Te cogió (se ríe). ^E03PR-130^FOR01-130^BROMA-130^DES01-130  
131  
132 (1): Yo me llamo Raquel y bueno, suelo ver ^E0401-135^TEP01-135^FOR01-133^INSEG-135^DESCO-135  
133 la televisión, pero poquillo; pero ¿qué es ^FOR07-135  
134 lo otro que habías dicho que no me he  
135 enterado porque estaba ...?  
136  
137 (Coord): Que si la ves y si te gusta la ^E05CO-138^TEP01-138^FOR07-138^DIREC-138^DES01-138  
138 televisión.  
139  
140 (1): Ah, bueno pues me gusta, pues la ^E0601-145^TEP01-145^FOR01-145^INSEG-145^DESCO-145  
141 verdad es que poquillo, porque prefiero  
142 hacer otro tipo de cosas, pero vamos si me  
143 gusta, suelo ver programas de tipo ^RDE01-144  
144 informativo y demás, los telediarios y  
145 nada más.  
146  
147 (Coord): Vale. ^E07CO-147^FOR14-147^DIREC-147^DESGR-147  
148  
149 (2): Yo soy Ana Mª y suelo ver la TV los ^E0802-154^TEP01-154^FOR01-154^DIREC-154^DESCO-154  
150 fines de semana, que es cuando lo suelo  
151 más verlo. Me gusta bastante. Ahora mismo  
152 lo que más me gusta son las películas y el ^RCO01-153  
153 Informe Semanal. Y luego los informativos ^RDE01-153  
154 me gustan bastante.  
155  
156 (3): Yo soy Mercedes y la televisión la ^E0903-159^TEP01-159^TES13-159^FOR01-159^DIREC-159  
157 veo muy poco, porque tengo poco tiempo y ^DESMU-159  
158 además me lo acapara todo el hijo y el  
159 marido con el fútbol y los deportes.  
160  
161 (Coord): ¿y te gusta, te gusta la ^E10CO-162^TEP01-162^FOR07-162^DIREC-162^DES03-162  
162 televisión que ves?  
163  
164 (3): Sí, me gusta, cuando tengo tiempo y ^E1103-165^TEP01-165^FOR01-165^DIREC-165^DESCO-165  
165 eso, me gusta ver los programas que haya.  
166  
167 (4): Me llamo Manoli y ahora los programas ^E1204-171^TEP01-171^FOR01-171^DIREC-171^DESCO-171  
168 de televisión que hay no me gusta ninguno.  
169 Lo único que me está gustando ahora son  
170 las películas y los dibujos animados, lo  
171 demás nada.  
172  
173 (5): Me llamo Carmen y sí me gusta la ^E1305-175^TEP01-175^FOR01-175^INSEG-175^DESCO-175  
174 televisión, lo que echan y eso, sí me  
175 gustan.  
176  
177 (6): Me llamo Mª Luisa y me gusta la ^E1406-181^TEP01-181^FOR01-181^DIREC-181^DESES-181  
178 televisión, mayormente los informes ...  
179 informativos, y después también me gustan  
180 mucho los documentales y las películas que  
181 merezcan la pena.  
182  
183 (7): Pues yo soy Tere y digo lo mismo, me ^E1507-187^TEP01-187^FOR01-187^DIREC-187^DESES-187  
184 gusta verla pero lo que me gusta ver los  
185 programas informativos, Los Reporteros, ^RCO01-186  
186 telediario y eso, pero en casa como ^TES13-187

Textos codificados correspondientes  
a los grupos de discusión

187 habemos mucho me dejan muy poquito verla.  
188  
189 (Coord): ¿y te obligan a ver otras cosas? ^E16CO-190^TEP13-190^FOR07-190^DIREC-190^DES07-190  
190 (sonrie).  
191  
192 (7): Y me obligan a ver ..., veo más que ^E1707-193^TEP13-193^FOR01-193^INSEG-193^DESCO-193  
193 nada es lo que ven ellos.  
194  
195 (Coord): ¿Tenéis mando, tenéis mando ^E18CO-196^TEP13-196^FOR07-196^DIREC-196^DES07-196  
196 vosotros?.  
197  
198 (7): Si, tenemos mando y dos televisores ^E1907-201^TEP09-201^FOR01-201^DIREC-201^DESCO-201  
199 pero ninguno se quiere ir ni para arriba  
200 ni para abajo, tiene que ser en el  
201 comedor.  
202  
203 (Coord): (se ríe) Muy bien. ^E20CO-203^FOR14-203^DIREC-203^DESGR-203  
204  
205 (8): Me llamo Emilia y me gusta ver los ^E2108-210^TEP01-210^FOR01-210^DIREC-210^DESES-210  
206 informes, las noticias y un programa que ^RCO01-208  
207 hay en la segunda ese, preguntas y  
208 respuestas ... y es una hora muy mala,  
209 pero si a lo mejor me coge la hora del  
210 desayuno.  
211  
212 (Coord): ¿A qué hora es, por la mañana ^E22CO-213^TEP01-213^FOR07-213^DIREC-213^DES08-213  
213 temprano?  
214  
215 (8): Por la mañana de 10 a 11. Y me gustan ^E2308-217^TEP01-217^FOR01-217^DIREC-217^DESCO-217  
216 ver cosas, pero las películas no porque  
217 son todas de tiros y de cama.  
218  
219 (Coord): ¿Sí no? Pues, muy bien. ^E24CO-219^FOR14-219^DIREC-219^DESGR-219  
220  
221 (Risas). ^DELIM-221  
222  
223 (Prof): Aurelia (9). ^E25PR-223^FOR14-223^DIREC-223^DES09-223  
224  
225 (9): A mi no me gusta la televisión nada, ^E2609-228^TEP01-228^TES21-228^FOR01-228^DIREC-228  
226 no le puedo decir de programas nada y ^DESCO-228  
227 estoy trabajando por la mañana y por la  
228 tarde no la veo.  
229  
230 (Coord): ¿y el fin de semana no le da  
^E27CO-231^TEP01-231^TES21-231^FOR07-231^DIREC-231^DES09-231  
231 tiempo ...?  
232  
233 (9): El fin de semana, muy poco, voy al ^E2809-234^TEP01-234^TES21-234^FOR01-234^INSEG-234  
234 campo y allí ... ^DESCO-234  
235  
236 (Coord): Muy bien. ^E29CO-236^FOR14-236^DIREC-236^DESGR-236  
237  
238 (10): Bueno, pues me llamo Juani y vamos ^E3010-242^TEP01-242^FOR01-242^DIREC-242^DESES-242  
239 me gusta mucho los informativos, me gustan ^RDE01-240  
240 mucho también los programas de la  
241 naturaleza, del cante y eso me encanta y  
242 algunas que otras películas, nada más.  
243  
244 (11): Yo soy Antonia y no me gusta el ^E3111-245^TEP01-245^FOR01-245^DIREC-245^DESCO-245  
245 televisor, nada.  
246  
247 (Coord): ¿Pero lo ves?. ^E32CO-247^TEP01-247^FOR07-247^DIREC-247^DES11-247  
248  
249 (11): lo veo muy poco, si acaso veo los ^E3311-251^TEP01-251^FOR01-251^DIREC-251^DESCO-251  
250 telediarios, lo demás no veo nada, porque  
251 no me gusta.  
252  
253 (Coord): ¿y en el fin de semana? ^E34CO-253^TEP01-253^FOR07-253^DIREC-253^DES11-253  
254  
255 (11): y en el fin de semana menos todavía. ^E3511-255^TEP01-255^FOR01-255^DIREC-255^DESCO-255  
256  
257 (Coord): Menos, muy bien. ^E36CO-257^FOR14-257^DIREC-257^DESGR-257  
258  
259 (12): Yo soy Carmen y me gusta mucho el ^E3712-274^TEP01-274^TES03-274^FOR01-274^DIREC-274  
260 fútbol, lo veo todo, aparte los deportes^DESCO-274  
261 que siguen igual, pero el fútbol es mi  
262 pasión, por eso a mi no me importa, para  
263 mi es una alegría que haya partido de  
264 fútbol, las demás cosas me gustan poco y  
265 nunca no me pongo a verlas, a oirlas sí  
266 porque si estoy sentada haciendo punto, ^REFYO-267  
267 croché, ahora ponerme a mirar no... alguna  
268 película del Canal Plus que digan mis ^REFFA-269  
269 hijas pues es interesante de verla por  
270 esto o por aquello, pero así sentarme a  
271 ver la tele, no, cuando hay partido de  
272 fútbol, así; hago las cenas hasta por la  
273 mañana, vamos al mediodía... una tortilla,  
274 cualquier cosa así más y ya está.  
275  
276 (Coord): Ya, ya, de acuerdo. ^E38CO-276^FOR14-276^DIREC-276^DESGR-276  
277  
278 (13): Yo me llamo Isabel y la suelo ver ^E3913-281^TEP01-281^FOR01-281^DIREC-281^DESCO-281

## Anexo I.

279 por la noche, los telediarios y alguna  
280 película que otra que me guste, pero ese  
281 ratito de por la noche es lo que la veo.  
282  
283 (14): Yo me llamo Ignacia y suelo ver los ^E4014-284^TEP01-284^FOR01-284^DIREC-284^DESES-284  
284 debates.  
285  
286 (Coord): ¿Los debates son los que más le ^E41CO-287^TEP01-287^FOR07-287^DIREC-287^DES14-287  
287 gustan?  
288  
289  
290 (14): Sí, y las películas, algunas buenas ^E4214-291^TEP01-291^FOR01-291^DIREC-291^DESCO-291  
291 pero otras no, vamos ...  
292  
293 (15): Yo me llamo Lola y estoy de acuerdo ^E4315-297^TEP01-297^FOR01-297^BROMA-297^REF05-294  
294 con la compañera (5). El programa que a ^DESMU-297  
295 ella le gusta, me gusta mucho, y el de hoy  
296 que es el del Lobatón, porque hoy me toca  
297 llorar.  
298  
299 (Risas). ^DELIM-299  
300  
301 (Coord): Y ¿la dejan verlo en casa?. ^E44CO-301^TEP12-301^FOR07-301^DIREC-301^DES15-301  
302  
303 (15): Sí, el lunes es para mi la ^E4515-305^TEP12-305^FOR01-305^BROMA-305^DESMU-305  
304 televisión, el lunes no coge nadie el  
305 mando.  
306  
307 (Coord): De acuerdo (se ríe). ^E46CO-307^FOR14-307^DIREC-307^DESGR-307  
308  
309 (16): Yo me llamo Manoli y veo también, ^E4716-323^TEP01-323^FOR01-323^DIREC-323^DESMU-323  
310 algunas veces el televisor, unas veces  
311 porque no tengo tiempo, otras veces porque ^RCO02-314  
312 entre la abuela, el padre y los niños, ^TES12-314  
313 coge el mando por su cuenta y no me lo  
314 dejan, alguna que otra película, un  
315 programa informativo y cosas así, pero  
316 vamos... hay veces que más bien estoy  
317 escuchando que viendo, porque no me puedo  
318 sentar en ese momento. Vamos, me gusta más ^TES18-323  
319 que por ejemplo la radio. Lo pongo, por la  
320 mañana lo primero que hago yo pongo el  
321 televisor y me entero de las noticias, que  
322 no me he enterado por la noche, porque me  
323 gusta tomándome el café y me entero.  
324  
325 (17): Yo me llamo Antonia y a mi la tele, ^E4817-333^TEP01-333^FOR01-333^DIREC-333^DESCO-333  
326 no es que me guste mucho pero yo creo que  
327 sin ella tampoco podríamos estar ya. Lo ^TES03-333  
328 que me gustan son los deportes todos y  
329 algún programa como el trivial y eso, ya ^RCO01-329  
330 está. Me encantan los deportes, a mi ^TES09-333  
331 marido no le gusta, pero tengo dos hijas y  
332 también le gusta o sea que es mi marido el  
333 que se va y nos deja a nosotros verlo.  
334  
335 (Coord): Porque a él no le gusta ¿no?. ^E49CO-335^TEP01-335^FOR15-335^DIREC-335^DES17-335  
336  
337 (17): No, no le gusta, pero le encanta la ^E5017-344^TEP01-344^FOR01-344^INSEG-344^DESCO-344  
338 televisión, él sí en cuanto está en casa,  
339 ya está él ... a él le gustan las  
340 películas y eso. Pero vamos a mi me gusta  
341 la tele, no es que me vuelva loca porque  
342 la veo más bien poco, pero creo que sin  
343 ella tampoco se podría ya ... no sé ...  
344 acostumbrada a ella...  
345  
346 (18): Bueno, pues yo me llamo Dolores, ^E5118-352^TEP01-352^FOR01-352^DIREC-352^DESES-352  
347 mayormente cuando veo la televisión es de  
348 noche, que me acuesto bastante tarde. Pero  
349 me gustan mucho las cosas que hay de la  
350 naturaleza y los animales, algunas  
351 películas, el deporte lo dejo para (...) y  
352 (...) y eso es lo que me gusta a mi.  
353  
354 (Coord): ¿El deporte entonces no le gusta? ^E52CO-354^TEP01-354^TES03-354^FOR15-354^DIREC-354  
355 ^DES18-354  
356 (18): No mucho, mucho no me gusta ... ^E5318-359^TEP01-359^FOR01-359^DIREC-359^DESCO-359  
357 cuando salen películas, cosas de médicos y  
358 operaciones no me gusta, no quiero ver  
359 nada de sangre.  
360  
361 (Coord): Muy bien (se ríe). ^E54CO-361^FOR14-361^DIREC-361^DESGR-361  
362  
363 (19): Yo me llamo Chari, no voy a decir ^E5519-373^TEP13-370^FOR01-373^DIREC-370^DESMU-370  
364 que me guste el televisor, si que tengo,  
365 porque en mi casa la televisión es una ^REFYO-370  
366 enfermedad la que hay, porque vamos es  
367 horroroso en mi casa no puedes comer, no  
368 puedes hablar, todo el mundo schhhh ...  
369 hay que estar muy callado, y yo le tengo  
370 odio a la tele, la verdad. Pero vamos hay ^TEP01-373^INSEG-373^DESES-273  
371 cosas que me gustan, los informativos, de  
372 entretenimiento, pero vamos que lo veo

373 poco; porque es que...  
374  
375 (Coord): Pero ¿por qué no tiene tiempo?. ^E56CO-375^TEP21-375^FOR15-375^DIREC-375^DES19-375  
376  
377 (19): Bueno, yo es que tampoco me puedo ^E5719-384^TEP21-379^FOR01-384^DIREC-384^DESMU-384  
378 sentar tanto tiempo viendo una película  
379 porque me tengo que levantar y después ^TEP13-384^REFYO-383  
380 eso, como hay siempre peleas, que uno  
381 quiere ver una cosa y bueno ahí hay  
382 televisores para todos. Es horroroso, en  
383 mi casa la tele es una enfermedad. Le  
384 tengo un odio mortal.  
385  
386 (20): Bueno, yo me llamo Encarna, la ^E5820-390^TEP01-389^FOR01-390^DIREC-390^DESES-390  
387 televisión me gusta los debates, los ^RDE01-389  
388 informativos y de deporte me gusta  
389 patinaje, golf y la gimnasia rítmica y la ^TEP09-390  
390 veo los ratos que puedo o me dejan.  
391  
392 (21): Me llamo Rosa y me gustan los ^E5921-397^TEP01-397^FOR01-397^DIREC-397^DESES-397  
393 informativos y algunas películas pero más ^RDE01-394  
394 bien de estilo antiguo, de romances y  
395 cosas de esas, pero vamos lo veo poco  
396 también, el ratito de comer, es lo que veo  
397 el telediario y lo veo poco.  
398  
399 (Coord): Pero ¿por tiempo (21) o por ...?. ^E60CO-399^TEP21-399^FOR15-399^DIREC-399^DES21-399  
400  
401 (21): Sí, porque la verdad es que tengo ^E6121-402^TEP21-402^FOR01-402^INSEG-402^DESCO-402  
402 poco tiempo.  
403  
404 (Coord): Y ¿el fin de semana?. ^E62CO-404^TEP21-404^FOR07-404^DIREC-404^DES21-404  
405  
406 (21): El fin de semana, si no salimos, si ^E6321-410^TEP01-410^TES21-410^FOR01-410^DIREC-410  
407 veo alguna película en Antena3 que si, me ^DESCO-410  
408 gustan las películas de intriga y de cosas ^RDE01-408  
409 de esas, pero vamos tiene que ser algunos  
410 domingos que no salga o que ...  
411  
412 (22): Me llamo Ana y a mi la televisión no ^E6422-421^TEP01-421^FOR01-424^DIREC-421^DESCO-421  
413 me atrae mucho, prefiero leer o irme a dar  
414 un paseo al campo y en casa ninguno es  
415 aferrante a la televisión. Hombre, cuando ^REFYO-418  
416 hay fútbol, pues sí, o sea que prefieren  
417 ellos y yo me pongo a coser, estoy  
418 escuchando pero no viendo. El programa que  
419 me gusta es éste de En buenas manos o los ^RCO01-419  
420 documentales éstos que hay o otros de la  
421 naturaleza o ...  
422  
423 (23): Me llamo Lola y me gustan los ^E6523-427^TEP01-427^FOR01-427^DIREC-427^REF15-424  
424 informativos, y me pasa igual que a (15) ^DESCO-427^RDE01-424  
425 que me gusta mucho el programa de Lobatón, ^RCO01-426  
426 todos los lunes, hombre alguna película  
427 ... pero vamos no soy muy...  
428  
429 (24): Me llamo Julia y en mi casa la tele ^E6624-442^TEP01-442^TES12-434^FOR01-442^DIREC-442  
430 nada más que sale mi marido a las 2'30 ... ^REFYO-437^DESES-442  
431 todos los programas los ve, y a él le  
432 gusta todo, él lo ve todo, cambia los  
433 canales de unas películas a otras que se  
434 las ensarta, y ve toda la tarde. A mi sí ^TES21-438  
435 me gusta la tele, la verdad, no tengo  
436 tiempo como él para verla toda la tarde  
437 sentada, por la noche si hay alguna  
438 película la veo, después los programas que  
439 me gustan son los de la naturaleza y me  
440 gusta mucho también éste programa de los  
441 pueblos, de las costumbres de los pueblos  
442 y eso.  
443  
444 (Coord): Ah, ese es de Canal Sur ¿verdad? ^E67CO-444^TEP01-444^FOR04-444^DIREC-444^DES24-444  
445  
446 (24): Sí, ese me gusta a mi mucho, y ^E6824-450^TEP01-450^FOR04-450^DIREC-450^DESES-450  
447 cuando llego a casa lo termino de ver,  
448 está empezado pero me gusta de ver porque  
449 se conocen muchas cosas, las raíces de los  
450 pueblos de Canal Sur...  
451  
452 (25): Me llamo Pepa y me encanta la ^E6925-461^TEP01-461^FOR01-461^DIREC-461^DESCO-461  
453 televisión. Lo que pasa es como las casas ^TES12-455^REFGR-455  
454 de mis compañeras que cogen el mando y  
455 como haya toros o fútbol, todo lo ven,  
456 Lobatón no me gusta, cuando me toca llorar ^RCO01-457  
457 a mi, lloro yo solita sin Lobatón, me  
458 encantan las películas y me gusta mucho lo ^TES21-461^RCO01-459  
459 del Beltrán, En buenas manos, y nada más,  
460 no me da tiempo de más, pero me gusta  
461 mucho.  
462  
463 (Prof): A mi me gusta la televisión lo que ^E70PR-491^TEP01-491^TES21-491^FOR01-491^DIREC-491  
464 pasa es que tengo poco tiempo, ni me gusta ^DESGR-491  
465 todo lo que ponen, me gustan dentro de las

## Anexo I.

466 cosas que me gustan, algunas películas,  
467 bien porque les haya visto, bien porque no  
468 las haya visto y me interesa, también el  
469 ratito éste de informativo que puedo  
470 pillar en los cinco minutos que me dejan  
471 mis hijos libres al mediodía, por eso por ^TES12-476^REFGR-472  
472 lo que venían comentando ellas, que los  
473 niños se apoderan de los dibujitos, es la  
474 hora también en la que estamos todos en  
475 casa y ellos lo que quieren ver es los  
476 dibujitos. Y el programa ese de las ^RCO01-477  
477 operaciones lo he visto alguna vez y ya  
478 está, no me da tiempo, si no estoy en  
479 casa, si estuviera supongo que vería mucha  
480 más televisión y si no tuviera tantas  
481 cosas que hacer cuando estoy en casa  
482 también me dedicaría a ver la televisión.  
483 Porque pasa es que claro hay una cosa que  
484 no te gusta mucho pero realmente siempre  
485 existe algo que te vaya bien y si no es un  
486 programa de un canal a otro, al final te  
487 echas ahí un montón de horas viendo la  
488 tele pero lo que hago es no ponerla y así  
489 no me engancha. Yo he llegado a esa  
490 solución por las noches, no la pongo y ya  
491 no me engancha.  
492  
493 (Coord): Pues ya por teminar y digo yo ^E71CO-500^TEP01-500^FOR01-500^DIREC-500^DESGR-500  
494 también, yo soy como el marido de (24), ^REF24-495  
495 que yo me engancha a la tele y lo veo  
496 todo, es verdad que hay programas que no  
497 me gustan, pero vamos en general me los  
498 trago casi todos y por la noche también  
499 ... porque veo la televisión hasta muy  
500 tarde ...  
501  
502 (24): Mi marido los coloquios por la ^E7224-505^TEP01-505^FOR01-505^DIREC-505^DESES-505  
503 noche, como haya un debate, con ¿cómo se  
504 llama éste?, el Hermida, se lleva hasta ^RCO01-504  
505 las dos de la noche.  
506  
507 (Coord): Bueno pues ahora si no os importa ^P1318-850^OBJ05-850^E01CO-516^TEP10-512^FOR03-512  
508 yo voy a hacer una pregunta, que es ya más ^DIREC-516^DESGR-516  
509 en general, para que todo el que tenga  
510 algo que decir, yo le voy a ir dando la  
511 palabra para que pueda decirlo ¿eh? la  
512 pregunta va un poco en la línea de ¿Cómo ^TEP09-516^FOR07-516  
513 veis la televisión?, es decir, ¿la veis  
514 con vuestro hijos, la veis solos, con  
515 vuestros maridos, o con la familia que  
516 tengáis?.  
517  
518 (20): Pues yo tengo un problema, que me ^E0220-523^TEP09-523^TES13-523^FOR01-523^BROMA-523  
519 pongo a ver la televisión con mi marido, a ^DESMU-523  
520 lo mejor estamos viendo una película que  
521 está bastante interesante y cuando me  
522 pongo a hacer un comentario en voz alta  
523 con él, lo miro y está dormido  
524  
525 (Risas). ^REFOR-525  
526  
527 (20): y no puedo hablar con nadie, yo me ^E0320-530^TEP13-530^FOR01-530^DIREC-530^DESMU-530  
528 lo guiso y yo me lo como sola porque está  
529 dormido. El, no siendo fútbol o  
530 baloncesto, no le atrae nada.  
531  
532 (Coord): ¿Porque en casa sois vosotros ^E04CO-533^TEP13-533^FOR07-533^DIREC-533^DES20-533  
533 dos?.  
534  
535 (20): No, tengo ya dos hijos, pero uno ya ^E0520-538^TEP21-538^FOR01-538^DIREC-538^DESCO-538  
536 está casado y el pequeño no le da tiempo  
537 de ver la tele nada con su trabajo y sus  
538 cosas, no tiene tiempo.  
539  
540 (Coord): Pero por la tarde si le dará ^E06CO-541^TEP21-541^FOR07-541^DIREC-541^DES20-541  
541 tiempo ¿no?  
542  
543 (20): No, él su horario de trabajo es un ^E0720-544^TEP21-544^FOR01-544^INSEG-544^DESCO-544  
544 horario que no tiene hora ...  
545  
546 (Coord): ¿En qué curso está?. ^E08CO-546^TEP21-546^FOR07-546^DIREC-546^DES20-546  
547  
548 (20): No, está trabajando, por suerte. ^E0920-548^TEP21-548^FOR01-548^DIREC-548^DESCO-548  
549  
550 (Coord): Bueno, entonces ¿alguien más me ^E10CO-551^TEP09-551^FOR07-551^DIREC-551^DESGR-551  
551 va a comentar cómo ve la televisión?  
552  
553 (17): Yo la veo sobre todo cuando estamos ^E1117-567^TEP09-567^TES01-567^FOR01-567^DIREC-567  
554 comiendo, un ratito y veo lo que mis hijas ^DESCO-567^REFFA-555  
555 ven que es Cifras y Letras que le gusta, ^RCO01-555  
556 comentamos, mi marido empieza a hacer los  
557 números a ver si sacaré esto y después por  
558 la noche pues yo es que no aguanto, me ^TES21-560  
559 levanto a las siete menos veinte y cuando

Textos codificados correspondientes  
a los grupos de discusión

---

560 ceno, me echo a la cama, mi marido es el  
561 que se queda, pero vamos normalmente  
562 cuando estamos, estamos los cuatro y la  
563 vemos juntos y siempre no estamos de  
564 acuerdo con las mismas cosas; sobre todo a  
565 mi marido nada más le gustan las películas  
566 y las niñas le gustan otras cosas, pero  
567 vamos la vemos juntos.  
568  
569 (19): Yo la veo con mi madre, porque como ^E1219-582^TEP09-582^FOR01-582^DIREC-582^DESCO-582  
570 se enfada y se mete en su cuarto, porque ^TES12-571  
571 no la dejan ver lo que a ella le gusta y  
572 para que se le pase el enfado, pues me voy  
573 con ella, pero que ... y me trago lo que  
574 le gusta a ella, porque ella tiene todas ^TEP01-580  
575 las horas cogidas, empieza ahora por la  
576 tarde un programa que hay hacia las cinco ^RCO01-579  
577 en Canal Sur, luego La Ruleta, luego su  
578 Media Naranja, después el telediario y  
579 telecupón y después la película que toque  
580 o el programa que toque ... y si no la  
581 dejas ver, pues se levanta y se va a su  
582 cuarto.  
583  
584 (Coord): ¿Porque ella tiene su televisor ^E13CO-585^TEP09-585^FOR07-585^DIREC-585^DES19-585  
585 allí?.  
586  
587 (19): Claro, hay que dejárselo lo que a ^E1419-588^TEP09-588^FOR01-588^DIREC-588^DESCO-588  
588 ella le guste, así que me voy con ella.  
589  
590 (7): Pues yo lo que me dejan ver, si, ^E1507-599^TEP12-599^TES01-599^FOR01-590^DIREC-599  
591 tengo hijos, se lleva mucho el chico con ^REFYO-599^DESMU-599^FOR05-599  
592 el grande, se lleva 10 años, si el grande  
593 quiere ver un programa que están echando  
594 al mediodía como es el "no te rías que es ^RCO01-595  
595 peor", porque le hace mucha gracia los  
596 cómicos que salen, el chico quiere ver  
597 Steve Urkle y hay un debate entre los dos ^RCO01-597  
598 y yo me tengo que tragar lo que quieran  
599 ellos.  
600  
601 (Coord): O sea, ellos discuten, para ver ^E16CO-602^TEP12-602^TES13-602^FOR13-602^DIREC-602  
602 qué se pone ... ^DES07-602  
603  
604 (7): Pero a mi no me pregunta nadie. ^E1707-604^TEP12-604^FOR04-604^RETOR-604^DESMU-604  
605  
606 (Coord): Y con ellos sueles ver la tele ^E18CO-607^TEP09-607^FOR07-607^DIREC-607^DES07-607  
607 ¿no?.  
608  
609 (7): Si, si estamos comiendo la tengo que ^E1907-616^TEP12-616^TES13-616^FOR01-610^RETOR-616  
610 ver, pero eso, después yo quiero ver una ^REFYO-616^DESMU-616^FOR03-616  
611 película que me gusta que tenga tiempo de  
612 verla y me dicen que estoy enganchada a la  
613 tele, que estoy enganchada al Canal Sur,  
614 si es que la veo, porque ahora no veo  
615 nada, ahora lo que tengo es que irme a la  
616 cama y ponerme pies para arriba.  
617  
618 (2): Pues yo suelo ver la televisión con ^E2002-647^TEP09-640^FOR01-620^RETOR-647^REFYO-647  
619 mi chica que es la que está siempre ^DESMU-647  
620 conmigo porque en casa somos cuatro, no ^FOR03-629  
621 somos cinco, perdón, pero las dos mayores  
622 nunca están en casa. Una está trabajando y ^TES21-636  
623 cuando viene se va a entrenar, hace  
624 deporte, la otra que viene y se va con el  
625 novio, mi marido viene muy tarde de  
626 trabajar, porque nosotros los dos estamos  
627 trabajando y casi nunca, solamente a la  
628 hora de la comida nos vemos hasta por la  
629 noche o sea que solamente por la tarde;  
630 cuando llego de trabajar a partir de las ^FOR13-638  
631 tres y media, a las cuatro es cuando me  
632 suelo venir al colegio, cuando regreso ya  
633 está en casa Inma y con ella es con la que  
634 suelo ver el televisor y a partir de las  
635 nueve de la noche el ratito que pueda ver  
636 pues entonces lo veo con mi marido, ella y  
637 yo, o estamos ella y yo somos las que  
638 estamos siempre en casa solitas las dos  
639 (Inma tiene unos cinco años y está sentada  
640 junto a su madre). Y está diciendo ella ^TEP01-647^FOR05-647  
641 que la película que le gusta es "V" y ^RCO01-641  
642 entonces todos los días a las ocho de la  
643 tarde, me está preguntando que cuánto  
644 falta para las ocho para ver "V", que ella  
645 dice que siempre se termina en lo mejor o  
646 sea que la película que a ella le encanta  
647 es "V".  
648  
649 (4): Yo no tengo problemas, yo la veo ^E2104-650^TEP09-650^FOR01-650^PROVO-650^DESMU-650  
650 sola.  
651  
652 (Coord): ¿Porque vive sola, claro?. ^E22CO-652^TEP09-652^FOR03-652^DIREC-652^DES04-652

## Anexo I.

653  
654 (4): No, pero vivo con mi tía pero ella no ^E2304-656^TEP09-656^FOR09-656^RETOR-656^DESCO-656  
655 entiende nada de la televisión y hay que  
656 explicárselo todo, entonces la veo sola.  
657  
658 (Coord): Porque es mayor ¿no?. ^E24CO-658^TEP09-658^FOR03-658^DIREC-658^DES04-658  
659  
660 (4): Sí, ella tiene ya 87 años. Lo único ^E2504-663^TEP09-663^TES01-663^FOR02-663^DIREC-663  
661 que le gusta es "tal como somos", el único ^DESCO-663^RCO01-661  
662 programa que ve, por lo demás no le tira  
663 nada.  
664  
665 (Prof): (16) tenía la palabra. ^E26PR-665^FOR14-665^DIREC-665^DES16-665  
666  
667 (16): Yo, a lo mejor, si mis hijos no  
^E2716-678^TEP09-671^FOR01-668^DIREC-678^REFYO-678^DESPA-678  
668 están estudiando, la vemos abajo, porque ^FOR03-676  
669 yo tengo alto y bajo, pero arriba como no  
670 sea mi marido para los deportes, no va  
671 nadie y es un calvario, porque mi madre no ^TEP13-678^TES12-678^RCO02-676  
672 ve lo que ella le gusta, los niños no  
673 cogen lo que ella le gusta y yo estoy en  
674 medio, tengo que estar bandeando a unos y  
675 a otros; ¡niño, deja esto para la abuela!,  
676 niño deja esto para ... y así es la tele ^FOR13-678  
677 una discusión viva todos los días, un  
678 debate vamos.  
679  
680 (Silencio). ^DELIM-680  
681  
682 (Coord): Bueno ¿Queréis que pase a otra ^E28CO-684^TEP09-684^FOR07-684^DIREC-684^DESGR-684  
683 pregunta o alguien más quiere comentar  
684 cómo la ve?  
685  
686 (12): Yo con mi marido siempre lo pasamos ^E2912-698^TEP09-698^TES03-698^FOR03-698^PROVO-698  
687 bomba porque como los dos vemos el fútbol, ^DESMU-698  
688 ayer lo pasé, a él le encanta, mi hijo ^REFYO-694  
689 también le gusta pero como estaba en el  
690 campo no estaba allí, el novio de mi hija  
691 que se iba a comerse vivo al televisor, al  
692 árbitro, porque mi hija es del Madrid y  
693 ayer fue ... ella la pobre muy callada, no  
694 se cómo no le dio un infarto (al novio)  
695 ... y mi madre se ha acostumbrado también,  
696 que siempre está con nosotros y le  
697 encanta, se conoce todos los jugadores,  
698 todos los partidos.  
699  
700 (Coord): ¿Y lo veis juntos, entonces?. ^E30CO-700^TEP09-700^FOR15-700^DIREC-700^DES12-700  
701  
702 (12): Sí, lo vemos juntos, claro. ^E3112-702^TEP09-702^FOR01-702^DIREC-702^DESCO-702  
703  
704 (Prof): Pero sólo el fútbol, que es lo que ^E32PR-705^TEP09-705^TES03-705^FOR09-705^RETOR-705  
705 os une en este momento ¿no?. ^DES12-705  
706  
707 (12): Bueno, después cuando ya terminó el ^E3312-708^TEP01-708^TES03-708^FOR02-708^PROVO-708  
708 fútbol, pues viene las jugadas. ^DESMU-708  
709  
710 (Risas). ^DELIM-710  
711  
712 (12): y después como mi hijo vino del  
^E3412-719^TEP09-718^TES03-718^FOR02-719^PROVO-719^DESMU-719  
713 campo, se había acabado las jugadas y se  
714 esperó como mi hija, la chica, que había  
715 quedado en casa con el novio para ver el  
716 partido, no sé si en la primera que es  
717 también todos los reportajes de los  
718 partidos, que ese ya no sé como se llama  
719 ...  
720  
721 (Coord): Sí, sí, que es un poco más tarde ^E35CO-722^TEP01-722^TES03-722^FOR15-722^DIREC-722  
722 ... ^DES12-722  
723  
724 (12): Hasta que ya vieron todo ... y hoy a ^E3612-725^TEP01-725^TES03-725^FOR04-725^PROVO-725  
725 las ocho en Canal Plus también, ... ^DESMU-725  
726  
727 (22): El día después, lo que el árbitro no ^E3722-728^TEP01-728^TES03-728^FOR04-728^BURLA-728  
728 ve. ^DESGR-728  
729  
730 (12): No, "lo que el ojo no ve" ... ^E3812-730^TEP01-730^FOR04-730^DIREC-730^DES22-730  
731  
732 (3): Resulta que Fernando, por el santo de ^E3903-746^TEP09-746^FOR05-746^DIREC-746^REFYO-746  
733 mi hijo, le compré una televisión, para su ^DESPA-746^RCO02-746  
734 cuarto, como teníamos el problema en la  
735 casa que solamente teníamos una y no la  
736 podíamos ver, yo siempre tenía problemas  
737 con ellos, y digo pues nada llega el santo  
738 del niño le regalo su televisión, se la  
739 pongo en su cuarto, así ya se quita el  
740 problema de en medio, bueno pues ahora es  
741 peor, ahora resulta que como tiene el  
742 video, graba en la salita lo que le parece  
743 a él para grabar, se va a su cuarto a ver  
744 otra cosa y cuando termina se viene a la



745 salita a ver lo que ha grabado o sea que  
746 ahí no vemos nada...  
747  
748 (Coord): Ahora ya lo controla todo ¿no?. ^E40CO-748^TEP12-748^FOR13-748^DIREC-748^DES03-748  
749  
750 (24): Claro, pero todo no hay que ^E4124-751^TEP12-751^FOR09-751^RETOR-751^DES03-751  
751 dejárselo a los niños...  
752  
753 (3): Yo, pero yo con tal de mantenerlo en ^E4203-759^TEP12-759^TES21-759^FOR09-759^RETOR-759  
754 casa, que vea lo que quiera, porque yo lo ^DES24-759  
755 que quiero es tenerlo acaparado en casa,  
756 en la calle no va a hacer nada, porque  
757 cuanto más tiempo esté en la casa, por eso  
758 lo hago, más que nada y yo discuto con él  
759 por eso, por tenerlo en casa ...  
760  
761 (24): Pero es que eso no es, así no se ve ^E4324-764^TEP12-764^FOR10-762^RETOR-764^DES03-764  
762 la tele, ni dejan nada, porque y ¿tú no ^FOR08-764  
763 tiene las mismas ganas de ver una cosa?  
764 ¿tú hijo te la quita para ver otra cosa?..  
765  
766 (3): Ya, pero yo muy pocas veces suelo ^E4403-767^TEP01-767^FOR09-767^RETOR-767^DES24-767  
767 verla.  
768  
769 (Coord): ¿Son los que dominan?. ^E45CO-769^TEP12-769^FOR07-769^DIREC-769^DESGR-769  
770  
771 (24): Y tanto ... ^E4624-771^TEP12-771^FOR01-771^RETOR-771^DESCO-771  
772  
773 (Coord): ¿Estáis de acuerdo con eso?. ^E47CO-773^TEP12-773^FOR15-773^PROVO-773^DESGR-773  
774  
775 (2): No, la verdad, le voy a decir yo ^E4802-776^TEP12-776^FOR01-776^DIREC-776^DESCO-776  
776 que en mi casa se ve lo que yo quiero.  
777  
778 (Prof): ¡Ole ahí!. ^E49PR-778^FOR15-778^BROMA-778^DES02-778  
779  
780 (Murmullos).  
781  
782 (2): No, eso, que por ejemplo, anoche ^E5002-803^TEP12-803^TES13-803^FOR05-798^DIREC-803  
783 estoy yo viendo una película con mi Inma, ^REFYO-798^DESPA-803^RCO02-798  
784 tú sabes. Mi marido estaba haciendo la  
785 cena, yo estaba sentada con mi Inma. Y  
786 llegó mi hijo de la calle, que estaba con  
787 sus amigos y dice que estaban echando un  
788 reportaje de los partidos de los goles que  
789 se habían jugado y llegó el niño y no me  
790 dijo nada, lo cambié y le dije: niño  
791 cambia el televisor que estaba yo viendo  
792 una película; es que yo quiero ver las  
793 jugadas, es que a mi no me importa, tú  
794 tienes un televisor arriba y si tú quieres  
795 ver las jugadas te vas arriba y si no te  
796 vas a la calle. Yo estoy aquí sentada y tú  
797 no tienes nada que decir porque la  
798 película la veo yo, y en mi casa se ve lo ^FOR13-803  
799 que yo quiera, y si hay un partido que a  
800 mi marido le encanta me pone la película a  
801 mí que él sabe que me gusta más, porque  
802 sabe que a mí no me gusta o sea que en mi  
803 casa se ve el televisor, lo que yo quiera.  
804  
805 (Coord): (se ríe) Bueno, pues aquí hay un ^E51CO-808^TEP12-808^FOR13-808^DIREC-808^DESGR-808  
806 caso diferente a lo que estabais diciendo  
807 de que los niños son los que dominan el  
808 mando.  
809  
810 (24): Pues, qué suerte ... ^E5224-810^TEP12-810^FOR04-810^RETOR-810^DESGR-810  
811  
812 (6): En mi casa, hay dos niñas tenemos ^E5306-831^TEP09-831^FOR02-831^DIREC-831^DESPA-831  
813 tres televisores a ellos les he comprado^RCO02-831  
814 uno a los tres, para ellos, y ellas lo que  
815 quieren es su televisor para la video  
816 consola y sus cosas y cuando hay algo ^TES12-822  
817 interesante que nosotros queremos ver, se  
818 plantan las niñas en el salón y no dejan  
819 ver a nadie e incluso ayer les tuve que  
820 decir que el televisor se lo había  
821 comprado para que ellas pusieran lo que  
822 quisieran y dejaran ver lo demás. Yo tengo  
823 uno en mi cuarto, la chica cuando le  
824 conviene que no eso, coge se cierra la  
825 puerta y se va a mi cuarto, se acuesta  
826 conmigo y allí pone la televisión pero yo  
827 la mayoría de las veces como ella se  
828 acuesta conmigo, yo me quedo dormida y  
829 ella también, cuando la televisión se  
830 harta, nos despertamos, digo ¡ea! pues  
831 ahora a dormir de verdad.  
832  
833 (Coord): O sea que juntos, juntos es ^E54CO-834^TEP09-834^FOR04-834^DIREC-834^DES06-834  
834 difícil verla...  
835  
836 (6): Dificilísimo, no, hombre es que las ^E5506-838^TEP09-838^TES01-838^FOR11-836^DIREC-838  
837 niñas nada más que quieren cosas de ellas, ^DESCO-838^FOR03-838

## Anexo 1.

838 los dibujos, las tonterías de ellas.  
839  
840 (Coord): ¿Y no coincidís, normalmente?. ^E56CO-840^TEP09-840^FOR01-840^DIREC-840^DES06-840  
841  
842 (6): No, no, ahora cuando hay fútbol, a la ^E5706-849^TEP09-849^TES01-849^FOR03-849^RETOR-849  
843 madre le gusta mucho el fútbol, a mi no, a ^DESMU-849  
844 mi me da igual, mi hijo las películas, el  
845 pobre no puede ver las películas porque  
846 empieza el Lobatón, que si ésta que si la ^RCO01-846  
847 otra, que el que se sacrifica es él, los  
848 demás no, porque yo me gusta un programa y  
849 me voy a mi cuarto y lo veo y ya está.  
850  
851 (Coord): Muy bien, bueno y en cuanto a la  
^P1319-1025^OBJ05-1025^E01CO-853^TEP01-853^FOR07-853  
852 cuestión de horas ¿a qué horas soléis ver ^DIREC-853^DESGR-853  
853 la televisión?.  
854  
855 (6): El horario, pues, después que se ^E0206-857^TEP09-857^FOR01-857^DIREC-857^DESCO-857  
856 cena, o cenando, que se está todos  
857 reunidos.  
858  
859 (Coord): Eso ¿qué hora es? ¿sobre las ^E03CO-860^TEP21-860^FOR07-860^DIREC-860^DES06-860  
860 9'30?.  
861  
862 (6): Sobre las 9'30 o las diez menos ^E0406-864^TEP21-864^FOR01-864^DIREC-864^DESCO-864  
863 cuarto es la hora de cenar, vamos, en  
864 nuestra casa, no sé en las demás.  
865  
866 (2): En mi casa se suele ver después de ^E0502-879^TEP01-879^TES21-879^FOR01-870^DIREC-879  
867 salir del colegio, la verdad es que una ^DESCO-879  
868 vez que salgo de clase, me suelo sentar un  
869 ratito, vamos un ratito, todo el tiempo  
870 que yo pueda ya por la tarde, porque claro ^FOR03-878  
871 desde las 7'30 que yo me levanto hasta las  
872 cuatro que no llego a mi casa, todas esas  
873 horas son trabajando, o sea, que como y  
874 con la comida en la boca muchas veces me  
875 vengo para acá. O sea, que suelo ver el  
876 televisor cuando lo veo ... porque después  
877 ya por la noche, yo es que me quedo  
878 dormida; una vez que salgo de clase es el ^FOR13-879  
879 ratito que puedo ver el tele.  
880  
881 (18): Bueno, pues yo me acuesto bastante ^E0618-884^TEP01-884^TES21-884^FOR01-884^DIREC-884  
882 tarde, me dan lo mismo y me gusta ver el ^DESCO-884  
883 programa esos ... y pongo mi telediario  
884 último y todo eso, eso a mi me encanta.  
885  
886 (Coord): Es como yo, que yo también me ^E07CO-888^TEP21-888^FOR11-888^DIREC-888^REFYO-888  
887 acuesto más o menos a esa hora, las dos y ^DES18-888  
888 media o las tres casi todos los días.  
889  
890 (17): Ah, pues, yo es que no aguanto.  
^E0817-890^TEP21-890^FOR10-890^DIREC-890^REFYO-890^DESGR-890  
891  
892 (Coord): ¡Claro! eso también según sobre ^E09CO-893^TEP21-893^FOR12-893^DIREC-893^DES17-893  
893 todo la hora a la que uno se levante.  
894  
895 (18): Claro, yo no tengo que trabajar y me ^E1018-896^TEP21-896^FOR12-896^DIREC-896^DES17-896  
896 puedo hacer las cosas a cualquier hora.  
897  
898 (Murmullos). ^DELIM-898  
899  
900 (17): Yo un ratito mientras estoy ^E1117-910^TEP01-910^FOR01-910^DIREC-910^DESES-910  
901 almorzando, el ratillo que me da tiempo y  
902 luego después eso si veo el Trivial que me ^REFTE-907^RCO01-907  
903 parece que es a las 7'30 o las 8, un  
904 programa de niños escolares, el trivial  
905 ese de preguntas, que es de preguntas de  
906 todo, que eso dura, me parece, veinte  
907 minutos o cosa así, pues ese ratillo es el  
908 que suelo ver, después así otros programas ^TES21-910  
909 yo no veo, es que me quedo dormida en  
910 cuantito que ceno ...  
911  
912 (Coord): Es que después de cenar, cuesta ^E12CO-913^TEP21-913^FOR15-913^DIREC-913^DES17-913  
913 trabajo ¿verdad?.  
914  
915 (17): Es que sí, me quedo un ratillo a lo ^E1317-918^TEP21-918^FOR01-918^DIREC-918^DESCO-918  
916 mejor porque (no se entiende) ... pero la  
917 tengo puesta por no estar sola pero estoy  
918 dormida.  
919  
920 (Coord): Venga, ¿a qué hora veis la tele? ^E14CO-920^TEP01-920^FOR07-920^DIREC-920^DESGR-920  
921  
922 (22): ¿Yo? ¿Nosotros en casa? cuando  
^E1522-939^TEP01-939^TES09-939^FOR01-935^DIREC-935^DESPE-939  
923 empezamos a almorzar, que se pone para el  
924 telediario que estamos los cuatro que  
925 somos y ya me vengo yo para clase y mi  
926 marido y mi hijo se quedan viendo El  
927 hombre y la tierra, en la segunda cadena y  
928 una vez que termina ya lo quitan, uno se

929 pone a estudiar y el otro se va a dar un  
930 paseo, claro. Luego ya por la noche cuando  
931 empieza, pues no sé si el telediario o si  
932 hay algo, a mi hijo le gusta mucho los  
933 periquitos, ese es un niño grande, pero es  
934 un niño chico, y le encanta, se emboba.  
935 Cuando veo algo una película muy fuerte, ^TES07-939^FOR05-939^AGRES-939  
936 como anoche que estaba una película, que  
937 estábamos lo tres, le digo a mi marido  
938 ¡Oh, esta película es para mayores! ... de  
939 Victoria Abril ¿no estaba?.

940  
941 (Coord): Sí, la muchacha de la bragas de ^E16CO-942^TEP01-942^FOR04-942^DIREC-942^DESGR-942  
942 oro ¿no?.

943  
944 (22): Dice mi marido: Ani ¡el niño!, con ^E1722-951^TEP01-951^TES07-951^FOR05-951^AGRES-951  
945 19 años, ¡desde luego que...! y digo: ^DESPA-951  
946 Hombre, yo he dicho que la película es  
947 para mayores, no es que ... Dice: mujer no  
948 digas eso, ¡el niño con 19 años!. Digo:  
949 ¡bueno, que no me gusta eso!, que había  
950 salido una escena que estaba muy fuerte y  
951 que no me gustan.

952  
953 (23): Y a ti te daba vergüenza eso ¿no?. ^E1823-953^TEP07-953^TES06-953^FOR07-953^DIREC-953  
954 ^DES22-953  
955 (22): Hombre, a mi me daba vergüenza, hay ^E1922-969^TEP01-970^TES07-970^FOR03-961^DIREC-970  
956 escenas en películas que yo no sé si el ^DESES-964^TES12-961  
957 mando es bueno o es malo porque como lo  
958 tienes al ladito pues rápidamente lo  
959 cambias; ahora, si lo tienes lejos te da  
960 lugar de verlo todo para cambiarlo  
961 ¿comprende? entonces ... Luego, sí, hay En ^FOR01-964^RCO01-964  
962 buenas manos, documentales o películas así  
963 igual de ... que son muy bonitas, entonces  
964 sí me quedo a verla, ahora de esas ^DESMU-970  
965 películas que "la conozco y vámonos al  
966 catre". Hombre, que yo no me voy a  
967 asustar, que yo llevo 36 años casada y yo  
968 no me voy a asustar, pero que no me gusta.  
969 Ese es el tiempo que se ve la televisión  
970 ...

971  
972 (19): Yo la veo, me gusta ver Cifras y ^E2019-979^TEP01-979^FOR01-979^DIREC-979^DESES-979  
973 Letras al mediodía y me gusta también el ^RCO01-974  
974 Lingo por la noche, pero vamos en mi casa  
975 se pone el televisor sobre las ocho de la  
976 mañana y hasta que no se acuesta el último  
977 no se apaga. No se apaga para nada, para  
978 nada ... siempre hay alguno viendo la  
979 tele.

980  
981 (Coord): O incluso que nadie la esté ^E21CO-983^TEP09-983^FOR04-983^DIREC-983^DESGR-983  
982 viendo y esté encendida ¿pasa eso alguna  
983 vez?.

984  
985 (19): No, porque mi madre está siempre ^E2219-994^TEP13-994^TES01-994^FOR09-990^DIREC-994  
986 sentada, ahí viéndola, si no, si, pero se ^DESMU-994  
987 levantan y la ponen y están vistiéndose y  
988 están viendo el televisor porque ya le  
989 digo que es horroroso, por eso tengo, por  
990 eso me da tanta rabia de la tele, hoy he ^FOR05-994  
991 tenido que terminar de comer fuera de la  
992 mesa, porque mi hijo no lo veía y ya no  
993 quería comer, me tuve que levantar para  
994 que viera el televisor y comiera.

995  
996 (16): Yo en cuanto me levanto a las siete  
^E2316-1013^TEP01-1013^TES21-1013^FOR02-1013^DIREC-1013  
997 más tardar a las siete y media, lo primero ^DESMU-1013  
998 que hago es lavarme y poner el televisor,  
999 me entero de las noticias y a continuación  
1000 de comer, tomo el café, estoy haciendo las  
1001 cosas y estoy escuchando el televisor,  
1002 mejor que el radio, después ya ... no lo  
1003 veo, al mediodía lo veo poco porque no me  
1004 da tiempo de ... cuando salgo de aquí, me  
1005 voy derecha a la plancha, me pongo a  
1006 planchar y lo que pueda ver o bien la ^RCO01-1008  
1007 Media Naranja o el programa éste de Canal  
1008 Sur de los pueblos, si lo puedo ver y ya  
1009 no lo veo hasta las 10'30 o las 11, si veo  
1010 algo, hay veces que me quedo dormida. Hay  
1011 veces que veo una película, o a medias o a  
1012 disgusto o a gusto según como esté el  
1013 panorama.

1014  
1015 (7): Pues yo si estoy sola, a lo mejor ni  
^E2407-1024^TEP09-1024^TES18-1018^FOR01-1018^DIREC-1024  
1016 me acuerdo de la televisión, me gusta más ^DESMU-1024  
1017 la radio, porque estoy haciendo cosas y ^REFYO-1018  
1018 escuchando la radio. Pero mi hijo, por ^TES21-1024^FOR05-1024  
1019 ejemplo, se queda las noches enteras

Anexo 1.

1020 estudiando y tiene toda la noche la  
1021 televisión puesta y yo le digo: niño, ^RCO02-1024  
1022 ¿cómo puedes tú estudiar con la televisión  
1023 puesta? Pues dice que sí, que no puede  
1024 quitarla que se duerme.  
1025  
1026 =f=

Textos codificados correspondientes  
a los grupos de discusión

---

1026 Centro de Educación de Adultos Juan XXIII  
1027  
1028 Grupo: 3. Nivel: B. PARTE SEGUNDA. (2/3).  
1029  
1030 (Coord): Eso os iba a preguntar yo ahora,  
^P1320-1152^OBJ02-1152^E01CO-1033^TEP09-1033^FOR07-1033  
1031 que cuando estáis solos o solas, en este ^DIREC-1033^DESGR-1033  
1032 caso ¿veis la tele?, porque tú dices que  
1033 no.  
1034  
1035 (7): Yo si estoy sola y estoy haciendo  
^E0207-1040^TEP09-1039^TES21-1039^FOR01-1040^DIREC-1040  
1036 cosas, no la pongo, ahora si me siento, ^DESMU-1040  
1037 que es difícil que no tenga nada que  
1038 hacer, y me siento y echen algo que me  
1039 guste, lo veo, si no me gusta lo quito y ^TES18-1040  
1040 pongo la radio.  
1041  
1042 (Coord): Si estás sola, ¿qué te gusta ^E03CO-1043^TEP01-1043^TES09-1043^FOR07-1043^DIREC-1043  
1043 ver?. ^DES07-1043  
1044  
1045 (7): Pues mira, si es una buena película,  
^E0407-1047^TEP01-1047^FOR01-1047^DIREC-1047^DESES-1047  
1046 por ejemplo, un programa informativo o ^RDE01-1047  
1047 estos programas directos que hay.  
1048  
1049 (Coord): Contadme ¿qué es lo que veriais  
^E05CO-1051^TEP01-1051^TES09-1051^FOR07-1051^DIREC-1051  
1050 si estuvierais solos, si no estuviera con^DESGR-1051  
1051 el mando ni los niños ...  
1052  
1053 (4): A mi me gusta el programa ese que  
^E0604-1055^TEP01-1055^FOR01-1055^DIREC-1055^DESES-1055  
1054 hace Peñafiel que habla de la historia de, ^RCO01-1054  
1055 por ejemplo, los Borbones ...  
1056  
1057 (Coord): Ah, sí. ^E07CO-1057^TEP01-1057^FOR15-1057^DIREC-1057^DES04-1057  
1058  
1059 (24): Ah, sí, sí, anoche, por ejemplo lo  
^E0824-1060^TEP01-1060^FOR11-1060^DIREC-1060^DES04-1060  
1060 vi yo.  
1061  
1062 (23): Sí, sí. ^E0923-1062^TEP01-1062^FOR11-1062^DIREC-1062^DES04-1062  
1063  
1064 (22): asiente (en señal de aprobación). ^REFOR-1064  
1065  
1066 (Murmullos). ^REFOR-1066  
1067  
1068 (18): Anoche fue, que todos los domingos,  
^E1018-1069^TEP01-1069^FOR11-1069^DIREC-1069^DESGR-1069  
1069 es precioso ...  
1070  
1071 (4): En Antena3, a mi me gusta porque eso  
^E1104-1072^TEP01-1072^FOR03-1072^DIREC-1072^DESES-1072  
1072 es histórico.  
1073  
1074 (2): Yo si echaran siempre películas, ^E1202-1078^TEP01-1078^FOR01-1078^DIREC-1078^DESES-1078  
1075 nada más que películas, películas,  
1076 películas y una vez en semana, el Informe ^RCO01-1077  
1077 Semanal y ya está para qué quiero más, ya  
1078 me sobre todo. Yo muchas películas.  
1079  
1080 (Coord): O sea que tú sola lo que verias  
^E13CO-1081^TEP01-1081^TES09-1081^FOR13-1081^DIREC-1081  
1081 sería películas. ^DES02-1081  
1082  
1083 (3): Te apuntas en Canal Plus y las ves  
^E1403-1084^TEP01-1084^FOR01-1084^DIREC-1084^DES02-1084  
1084 todas.  
1085  
1086 (Coord): El Canal Plus lo que pasa es que  
^E15CO-1087^TEP01-1087^TES03-1087^FOR04-1087^DIREC-1087  
1087 tiene también muchos deportes. ^DES03-1087  
1088  
1089 (3): Por eso lo ha puesto mi marido por el  
^E1603-1090^TEP01-1090^TES03-1090^FOR03-1090^RETOR-1090  
1090 deporte y por eso no lo veo yo. ^DESCO-1090  
1091  
1092 (12): Viva el Canal Plus. ^E1712-1092^TEP01-1092^TES03-1092^FOR01-1092^PROVO-1092^DESMU-1092  
1093  
1094 (Risas). ^DELIM-1094  
1095  
1096 (Coord): Viva el Canal Plus, venga ... ^E18CO-1096^FOR12-1096^DIREC-1096^DESGR-1096  
1097  
1098 (17): Yo cuando estoy sola prefiero leer,  
^E1917-1099^TEP01-1099^TES09-1099^FOR01-1099^DIREC-1099  
1099 no ver la tele. ^DESES-1099  
1100  
1101 (Coord): No la veria. ^E20CO-1101^TEP01-1101^FOR13-1101^DIREC-1101^DES17-1101  
1102  
1103 (17): No, no la veo de hecho ... ^E2117-1103^TEP01-1103^FOR04-1103^DIREC-1103^DESES-1103  
1104

## Anexo I.

1105 (19): Yo cuando estoy sola no hago ... no  
^E2219-1106^TEP21-1106^FOR01-1106^INSEG-1106^DESES-1106  
1106 me daría por ponerme a ver el televisor.  
1107  
1108 (18): Yo como estoy sola, pues veo lo que  
^E2318-1112^TEP12-1112^TES09-1112^FOR01-1112^AGRES-1112  
1109 me gusta, no pido opiniones ni a los ^DESGR-1112  
1110 muebles siquiera, sino que pongo lo que me  
1111 da la gana y estoy contenta con lo que  
1112 ponga.  
1113  
1114 (Coord): Puedes elegir también ¿no? ^E24CO-1114^TEP12-1114^FOR13-1114^DIREC-1114^DES18-1114  
1115  
1116 (18): Claro, no tengo que pedir permiso,  
^E2518-1118^TEP12-1118^FOR11-1118^DIREC-1118^DESCO-1118  
1117 que me gusta las buenas películas, me ^TES01-1118  
1118 encantan ...  
1119  
1120 (6): Los sábados, cuando me quedo sola,  
^E2606-1127^TEP01-1127^TES09-1123^FOR01-1127^DIREC-1127  
1121 porque ellos se van, pues veo los ^DESES-1127  
1122 informativos primeros después si hay una  
1123 buena película o un documental bueno ...  
1124 me gusta mucho el programa éste de  
1125 Mercedes Milá, la Nieves Herrero, todas ^RC001-1125  
1126 esas me gustan mucho, programas muy  
1127 educativos ...  
1128  
1129 (Coord): De entrevistas, debates y sobre  
^E27CO-1130^TEP01-1130^FOR07-1130^DIREC-1130^DESGR-1130  
1130 ... venga ¿quién más me cuenta ...?  
1131  
1132 (Prof): y el de Lo que necesitas es Amor,  
^E28PR-1133^TEP01-1133^FOR07-1133^PROVO-1133^DESGR-1133  
1133 a ver?. ^RC001-1133  
1134  
1135 (Barullo). ^DELIM-1135  
1136  
1137 (17): Yo no lo veo, pero en mi casa mis  
^E2917-1138^TEP01-1138^FOR01-1138^DIREC-1138^REFFA-1138  
1138 hijas sí. ^DESGR-1138  
1139  
1140 (Prof): ¿A que lo veis casi todas? ^E30PR-1140^TEP01-1140^FOR01-1140^PROVO-1140^DESGR-1140  
1141  
1142 (16): Yo sí lo veo. ^E3116-1142^TEP01-1142^FOR11-1142^DIREC-1142^DESPR-1142  
1143  
1144 (14), (18) y (15) asienten y se ríen. ^E3214-1144^E3218-1144^E3215-1144^TEP01-1144^FOR11-1144  
1145 ^DIREC-1144^DESPR-1144  
1146 (25): ¿A que te has equivocado? En mi casa  
^E3325-1151^TEP01-1151^TES06-1151^FOR08-1146^FOR03-1151  
1147 no, yo veo que eso es una cosa que no debe ^RETOR-1151^DESPR-1151  
1148 nadie de airear los asuntos ni en cuanto a  
1149 las personas ni a los amores, a mi esas  
1150 son cosas que no me gustan, la verdad que  
1151 no.  
1152  
1153 (Coord): Bueno, hoy vamos a entrar un poco  
^P1321-1283^OBJ05-1283^E01CO-1162^TEP12-1162^FOR03-1161  
1154 en lo que vemos o no vemos, ya entraremos ^DIREC-1162^DESGR-1162  
1155 más en debate al interior de los programas  
1156 y eso; bueno en principio es un poco lo  
1157 que yo quería saber qué tipo de programas  
1158 veíais solos y no dependíais tanto de los  
1159 niños y estando acompañados, porque ^REFGR-1161  
1160 ¡claro! siempre hemos estado hablando de  
1161 que normalmente hay una negociación ¿qué ^FOR07-1162  
1162 es lo que se suele ver?.  
1163  
1164 (20): Lo que los hijos dicen y se ha ^E0220-1165^TEP12-1165^FOR01-1165^DIREC-1165^DESPA-1165  
1165 acabado.  
1166  
1167 (25) asiente. ^REFOR-1167  
1168  
1169 (Coord): ¿lo que los hijos? pero ¿qué ^E03CO-1170^TEP01-1170^FOR07-1170^DIREC-1170^DES20-1170  
1170 suelen decir?.  
1171  
1172 (20): Por supuesto, si yo estoy viendo una  
^E0420-1174^TEP12-1174^FOR03-1174^DIREC-1174^DESPA-1174  
1173 cosa que estoy superentusiasmada, llegan y  
1174 pon, y me lo cambian  
1175  
1176 (Coord): ¿y qué ponen? ^E05CO-1176^TEP01-1176^FOR07-1176^DIREC-1176^DES20-1176  
1177  
1178 (20): Pues ponen carreras de coches, ^E0620-1179^TEP01-1179^FOR01-1179^DIREC-1179^DESCO-1179  
1179 carreras de motos o cosas de esas.  
1180  
1181 (Coord): ¿De deportes? ^E07CO-1181^TEP01-1181^FOR01-1181^DIREC-1181^DES20-1181  
1182  
1183 (20): Eso es lo que le gusta a mi hijo. Y  
^E0820-1187^TEP01-1187^FOR03-1187^DIREC-1187^DESPA-1187  
1184 a mi me gustan muchísimo los programas ^RDE01-1185  
1185 musicales y una buena película, cuando ^TES13-1187  
1186 estoy sola me siento super a gusto porque  
1187 nadie me molesta.

1188  
1189 (3): Así es, ese es mi problema, que estoy  
^E0903-1192^TEP12-1192^FOR11-1192^DIREC-1192^DESFA-1192  
1190 viendo una película a lo mejor llega mi  
1191 hijo y porque no se me vaya a la calle, le  
1192 da al mando y lo aguanto y me ...  
1193  
1194 (Coord): ¿Y qué pone él?. ^E10CO-1194^TEP01-1194^FOR07-1194^DIREC-1194^DES03-1194  
1195  
1196 (3): El pone deportes o pone otra película  
^E1103-1201^TEP01-1201^FOR01-1201^DIREC-1201^DESCO-1201  
1197 que tenga grabada o algo de eso que tenga,  
1198 él pone alguna grabación que tenga de una  
1199 película, alguna tontería que haya  
1200 grabado, un partido de fútbol o algo de  
1201 eso, pone.  
1202  
1203 (Coord): Venga más, decidme más cosas, con  
^E12CO-1205^TEP01-1205^TES09-1205^FOR15-1205^DIREC-1205  
1204 respecto a lo que se ve cuando estáis ^DESGR-1205  
1205 acompañados.  
1206  
1207 (11): En mi casa, las noticias es lo que  
^E1311-1208^TEP01-1208^TES09-1208^FOR01-1208^DIREC-1208  
1208 vemos los cuatro, las niñas y el padre. ^DESES-1208  
1209  
1210 (Coord): ¿En eso coincidís?. ^E14CO-1210^TEP01-1210^FOR07-1210^DIREC-1210^DES11-1210  
1211  
1212 (11): Sí, porque comemos juntos,  
^E1511-1216^TEP01-1216^TES21-1216^FOR03-1216^DIREC-1216  
1213 almorzamos y cenamos juntos y es lo único^DESES-1216  
1214 que ven las niñas la televisión porque no ^REFFA-1216  
1215 la ven, están estudiando cada una en su  
1216 dormitorio, y no pueden ...  
1217  
1218 (Coord): Pero bueno en el fin de semana,  
^E16CO-1218^TEP21-1219^FOR01-1219^DIREC-1219^DES11-1219  
1219 tienen tiempo de ...  
1220  
1221 (11): Estudiando nada más ... ^E1711-1221^TEP21-1221^FOR09-1221^DIREC-1221^DESES-1221  
1222  
1223 (Coord): ¿En qué curso están?. ^E18CO-1223^TEP21-1223^FOR07-1223^DIREC-1223^DES11-1223  
1224  
1225 (11): La mayor está en 2º de Farmacia y la  
^E1911-1226^TEP21-1226^FOR02-1226^DIREC-1226^DESES-1226  
1226 chica está en 2º de BUP  
1227  
1228 (Prof): Pues entonces se estudia a tope.  
^E20PR-1228^TEP21-1228^FOR15-1228^DIREC-1228^DES11-1228  
1229  
1230 (11): A tope. La mayor se metió el viernes  
^E2111-1232^TEP21-1232^FOR05-1232^DIREC-1232^DESES-1232  
1231 en un examen a las dos y ha salido hoy a  
1232 las ocho para otro examen.  
1233  
1234 (Prof): En lo único que coincidimos los  
^E22PR-1245^TEP09-1245^TES01-1245^FOR01-1245^RETOR-1245  
1235 cuatro que vivimos juntos, mi marido, mis^DESMU-1245  
1236 dos hijas y yo son en los programas que  
1237 ponen a las tres y media en la segunda  
1238 cadena que están relacionados siempre con  
1239 temas de animales, como a los niños les  
1240 gusta ... es en lo único que ellos te  
1241 demandan poner eso, cuando no, ellos  
1242 quieren dibujitos y su padre quiere ver  
1243 una cosa y yo quiero ver otra cosa y a mí  
1244 como más me gusta ver la televisión es  
1245 sola.  
1246  
1247 (20): Y a mí también. ^E2320-1247^TEP09-1247^FOR11-1247^DIREC-1247^DESPR-1247  
1248  
1249 (17): Te pasa lo mismo que a mí. ^E2417-1249^TEP09-1249^FOR11-1249^DIREC-1249^DESPR-1249  
1250  
1251 (15), (16), (23) y (24) asienten. ^REFOR-1251  
1252  
1253 (Prof): Es cuando pongo lo que me da la  
^E25PR-1263^TEP12-1263^TES09-1263^FOR03-1263^RETOR-1263  
1254 gana, porque es que cuando está mi marido^DESMU-1263  
1255 el mando lo lleva él y a mí me pone de los  
1256 nervios porque bueno estoy viendo una  
1257 película y digo bueno pero este tío de  
1258 dónde ha salido y es que es de otra  
1259 película y me pone tres o cuatro a la vez  
1260 y al final yo no me entero ... y me pongo  
1261 a estudiar a partir de las 11 de la noche  
1262 que eso es lo que hago y él ve lo que le  
1263 da la gana y ya está.  
1264  
1265 (8): En la segunda cadena que ponen ^E2608-1267^TEP02-1267^FOR01-1267^DIREC-1267^DESES-1267  
1266 siempre unos programas muy interesantes,  
1267 muy educativos.  
1268

## Anexo I.

1269 (Coord): Yo, por ejemplo, cuando estoy  
^E27CO-1282^TEP01-1282^TES09-1282^FOR01-1282^DIREC-1282  
1270 solo, si puedo veo películas, es lo que^DESMU-1282  
1271 más me gusta son las películas, me gusta  
1272 ver también todo lo demás pero vamos  
1273 fundamentalmente lo que me gustan son las  
1274 películas lo que pasa es que aunque por  
1275 ejemplo a mi mujer le gusta las películas  
1276 y si estoy con ella, no le gustan las  
1277 mismas que a mi, porque a mi no me  
1278 molestan tanto esas escenas así un  
1279 poquillo fuertes, sin embargo a ella sí le  
1280 molestan mucho. Claro, es difícil ponerse  
1281 de acuerdo por eso también me gusta verla  
1282 solo.  
1283  
1284 (6): Lo que no me gusta es la Media ^P1322-1621^OBJ02-1621^E0106-1285^TEP01-1285^FOR01-1285  
1285 Naranja y Lo que necesitas es Amor. ^DIREC-1285^DESES-1285^RCO01-1285  
1286  
1287 (Coord): Eso es lo que yo iba a preguntar  
^E02CO-1291^TEP01-1291^FOR07-1288^DIREC-1291^DESGR-1291  
1288 ahora ¿Qué es lo que no os gusta? pero en ^FOR01-1291  
1289 esto no podemos coincidir porque a mi me  
1290 gusta una cosa, a ella otra cosa, a cada  
1291 uno una.  
1292  
1293 (6): A mi no me gusta eso Lo que necesitas  
^E0306-1294^TEP01-1294^FOR01-1294^DIREC-1294^DESES-1294  
1294 es Amor y la Media Naranja.  
1295  
1296 (Coord): Y ¿por qué no?. ^E04CO-1296^TEP01-1296^FOR07-1296^DIREC-1296^DES06-1296  
1297  
1298 (6): Porque veo que se dicen unas cosas  
^E0506-1304^TEP01-1304^TES06-1304^FOR03-1304^RETOR-1304  
1299 muy insulsas, porque si usted quiere por^DESES-1304  
1300 ejemplo a una mujer de verdad, no tiene  
1301 usted que ir a unos medios informativos  
1302 para decirle si se arreglan o no se  
1303 arreglan, yo creo que eso es muy íntimo  
1304 ...  
1305  
1306 (Coord): Entonces, digamos que no le ^E06CO-1307^TEP01-1307^FOR13-1307^DIREC-1307^DES06-1307  
1307 divierte a usted eso...  
1308  
1309 (6): No, no, no me gusta, lo veo con poco  
^E0706-1314^TEP01-1314^TES06-1314^FOR04-1314^RETOR-1314  
1310 amor propio tanto por ella como por él, ^DESES-1314  
1311 porque si el hombre la quiere como muchos ^REFTE-1312^RCO01-1312  
1312 que lloran y todo, yo creo que tenía que  
1313 decirselo a ella personalmente y no hacer  
1314 el ridículo en público.  
1315  
1316 (24): A lo mejor a él no le importa hacer  
^E0824-1317^TEP06-1317^FOR09-1317^RETOR-1317^REF06-1317  
1317 el ridículo, por tal de que ella vea ... ^DESES-1317  
1318  
1319 (Coord): Es una demostración de amor ...  
^E09CO-1319^TEP06-1319^FOR04-1319^RETOR-1319^REF24-1319  
1320 ^DES06-1319  
1321 (24) y (23) asienten. ^REFOR-1321  
1322  
1323 (Murmulllos). ^REFOR-1323  
1324  
1325 (Coord): Un momentito, un momentito, ^E10CO-1326^TEP10-1326^FOR14-1326^DIREC-1326^DESGR-1326  
1326 tenemos que ordenar porque si no.  
1327  
1328 (4): En el programa de Lo que necesitas es  
^E1104-1332^TEP01-1332^TES11-1332^FOR09-1332^RETOR-1332  
1329 Amor creo que le dan dinero, me parece a ^DES24-1332^RCO01-1329  
1330 mí que esa es la base, es por eso, porque  
1331 hay dinero por medio, si no, no iría  
1332 nadie.  
1333  
1334 (Coord): Ella dice que en ese programa,  
^E12CO-1337^TEP01-1337^TES11-1337^FOR13-1337^DIREC-1337  
1335 concretamente ¿cuál? ¿el de Lo que ^DIREC-1337^REF04-1337^DESGR-1337^RCO01-1336  
1336 necesitas es amor? (4 asiente) que lo  
1337 hacen por dinero.  
1338  
1339 (16): No, no le dan, en principio si le  
^E1316-1340^TEP11-1340^FOR10-1340^DIREC-1340^DESGR-1340  
1340 daban regalos pero ya no.  
1341  
1342 (10): El de la Media Naranja sí, es con  
^E1410-1351^TEP11-1351^TES01-1351^FOR02-1351^DIREC-1351  
1343 dinero pero el de Lo que necesitas es amor^DESGR-1351^RCO01-1343  
1344 no. Yo tengo entendido que en Lo que  
1345 necesitas es Amor, recibe un donativo la  
1346 persona que decide ir, pero solamente un  
1347 donativo, allí no hay dinero por medio en  
1348 la pareja, pero en la Media Naranja se  
1349 sabe, vamos, claramente de que todo lo que  
1350 hablan y todo lo que dicen es por dinero,  
1351 por lo menos pienso yo así.



1352  
1353 (Coord): Venga, ella (17) ha levantado la  
^E15CO-1355^TEP01-1355^FOR14-1355^DIREC-1355^DES17-1355  
1354 mano y una cosa el que levanta tiene  
1355 prioridad. Venga.  
1356  
1357 (17): A mi el programa ese de lo que  
^E1617-1369^TEP01-1369^TES06-1369^FOR03-1363^DIREC-1369  
1358 necesitas es amor y la Media Naranja, es^DESES-1369^RCO01-1358  
1359 que no sé, siento un poco de vergüenza  
1360 ajena, no sé parece que soy yo la que  
1361 estoy allí diciendo esas cosas, no digo  
1362 que sean tonterías porque cuando van ahí  
1363 será ... y tampoco me gusta Veredicto, por ^FOR01-1368^RCO01-1363  
1364 esas cosas que van allí, por un marido  
1365 porque eso, vamos yo no lo he visto  
1366 entero, simplemente que algunas veces se  
1367 ponen y le digo niña quita eso que cosa  
1368 tan fea. Eso son los tres programas que no ^FOR13-1369  
1369 me gustan, de lo poco que veo, claro.  
1370  
1371 (19): A mi me gusta No te olvides el ^E1719-1372^TEP01-1372^FOR01-1372^DIREC-1372  
1372 Cepillo de Dientes, ese sí me gusta. ^DESES-1372^RCO01-1372  
1373  
1374 (17): Ah, sí, un programa que te he dicho ^E1817-1376^TEP01-1376^FOR11-1376^DIREC-1376  
1375 yo (mirando a Ana, profesora), qué ^REF19-1376^DES17-1376  
1376 gracioso, que yo he visto uno y eso ...  
1377  
1378 (Asienten varias mujeres). ^REFOR-1378  
1379  
1380 (Coord): ¿Cuándo es?. ^E19CO-1380^TEP01-1380^FOR07-1380^DIREC-1380^DES17-1380  
1381  
1382 (17): Lleva dos semanas en Antena3. ^E2017-1382^TEP01-1382^FOR01-1382^DIREC-1382^DESCO-1382  
1383  
1384 (Coord): ¿A qué hora es?. ^E21CO-1384^TEP01-1384^FOR07-1384^DIREC-1384^DES17-1384  
1385  
1386 (17): A las diez. ^E2217-1386^TEP01-1386^FOR01-1386^DIREC-1386^DESCO-1386  
1387  
1388 (19): A las diez o las diez y pico. ^E2319-1388^TEP01-1388^FOR11-1388^DIREC-1388^DESCO-1388  
1389  
1390 (17): El sábado es ¿no?. ^E2417-1390^TEP01-1390^FOR04-1390^DIREC-1390^DES17-1390  
1391  
1392 (Coord): ¿En qué cadena, lo sabéis?. ^E25CO-1392^TEP01-1392^FOR07-1392^DIREC-1392^DES17-1392  
1393  
1394 (25): No, el viernes, en Antena3. ^E2625-1394^TEP01-1394^FOR04-1394^DIREC-1394^DESCO-1394  
1395  
1396 (12): Yo lo he oído en mi casa, porque mis  
^E2712-1398^TEP01-1398^FOR01-1398^DIREC-1398^REF17-1398  
1397 hijos dicen que lo han visto pero no sé ni ^DES17-1398  
1398 qué día ...  
1399  
1400 (17): Es de preguntas y se llama un ^E2817-1405^TEP01-1405^FOR02-1405^DIREC-1405^DESCO-1405  
1401 cepillo de dientes porque por lo visto  
1402 todos, lo que ganan, los que van allí, por  
1403 lo visto, ganan un viaje y entonces dicen  
1404 no te olvides el cepillo de dientes, pero  
1405 además es una cosa muy sana.  
1406  
1407 (19): De allí al viaje, o sea que no te  
^E2919-1408^TEP01-1408^FOR04-1408^DIREC-1408^DESCO-1408  
1408 puedes ir ni a tu casa ni nada.  
1409  
1410 (Coord): Ah, que te vas ya con las maletas  
^E30CO-1411^TEP01-1411^FOR07-1411^DIREC-1411^DES17-1411  
1411 preparadas.  
1412  
1413 (19): Nada, de allí te vas, por eso dice  
^E3119-1415^TEP01-1415^FOR04-1415^DIREC-1415^REF17-1415  
1414 no te olvides el cepillo de dientes, ^DES17-1415  
1415 porque de allí a donde te toque ir.  
1416  
1417 (17): Pero además muy sano, muy gracioso  
^E3217-1418^TEP01-1418^FOR04-1418^DIREC-1418^DESCO-1418  
1418 ...  
1419  
1420 (Coord): Ah, sí, ya sé cual es. ^E33CO-1420^TEP01-1420^FOR01-1420^DIREC-1420^DES17-1420  
1421  
1422 (17): No como el juego de la oca y eso,  
^E3417-1425^TEP01-1425^FOR03-1425^DIREC-1425^DESCO-1425  
1423 no, vamos es de preguntas y eso, vamos es  
1424 entretenido, decía yo ¿con qué me he reído  
1425 yo estos días?, pues con ese.  
1426  
1427 (Coord): Y ... ¿qué no le guste?. ^E35CO-1427^TEP01-1427^FOR07-1427^DIREC-1427^DES17-1427  
1428  
1429 (17): No, esos son los que no me gustan  
^E3617-1430^TEP01-1430^FOR04-1430^DIREC-1430^DESCO-1430  
1430 Veredicto, yo ya había hablado ...  
1431  
1432 (Coord): Ah, sí, sí. ^E37CO-1432^FOR11-1432^DIREC-1432^DES17-1432  
1433  
1434 (19): Yo veredicto no, a mi me parece que  
^E3819-1439^TEP01-1439^TES06-1439^FOR01-1439^DIREC-1439

## Anexo I.

1435 la justicia es un cachondeo ya de por sí ^DESVE-1439^RCO01-1434  
1436 (risas, 16 y 17), pero vamos eso ya, eso  
1437 ya es el no va más, es vergonzoso, ahí sí  
1438 que se hace el ridículo, el juez el  
1439 primero.  
1440  
1441 (Coord): ¿Qué es lo que te parece ^E39CO-1442^TEP06-1442^TES01-1442^FOR07-1442^DIREC-1442  
1442 ridículo, la gente que va, el juez?.^DES19-1442  
1443  
1444 (19): El juez me parece vergonzoso, el ^E4019-1447^TEP01-1447^TES06-1447^FOR03-1447  
1445 programa me parece vergonzoso, se está ^DIREC-1447^DESVE-1447  
1446 cachondeando claramente de la justicia  
1447 porque ... vamos.  
1448  
1449 (Coord): Pues ese hombre es juez, de ^E41CO-1450^TEP01-1450^FOR09-1450^RETOR-1450^DES19-1450  
1450 verdad ¿no?.  
1451  
1452 (16), (17), (19), (22), (23), (14) y (20) ^REFOR-1453  
1453 asienten.  
1454  
1455 (Murmullos). ^REFOR-1455  
1456  
1457 (Coord): A ver, ¿quién más va a decir lo  
^E42CO-1458^TEP01-1458^FOR07-1458^DIREC-1458^DESGR-1458  
1458 que no le gusta ...?  
1459  
1460 (7): ¿Lo que no me gusta?. ^E4307-1460^TEP01-1460^FOR07-1460^DIREC-1460^DESCO-1460  
1461  
1462 (Coord): Lo que no, lo que no ... ^E44CO-1462^TEP01-1462^FOR04-1462^DIREC-1462^DES07-1462  
1463  
1464 (7): Ah, bueno ... ^E4507-1464^FOR11-1464^DIREC-1464^DESCO-1464  
1465  
1466 (Coord): Bueno, dime lo que fueras a decir ^E46CO-1467^FOR14-1467^DIREC-1467^DES17-1467  
1467 ...  
1468  
1469 (7): Yo iba a decir que a mi sí me gusta  
^E4707-1471^TEP01-1471^FOR01-1471^DIREC-1471^DESCO-1471  
1470 lo que necesitas es amor y me doy un lote ^TES06-1471  
1471 de llorar ... que me vuelvo loca.  
1472  
1473 (Coord): Y ¿qué es lo que más te gusta del  
^E48CO-1474^TEP01-1474^FOR07-1474^DIREC-1474^DES07-1474  
1474 programa?.  
1475  
1476 (7): Me gusta cuando se reconcilian los  
^E4907-1480^TEP01-1480^TES06-1477^FOR03-1480^DIREC-1480  
1477 matrimonios, las parejas, pero me tengo ^DESCO-1480^TES09-1478  
1478 que ir a verla sola porque no me dejan ^TES13-1480  
1479 verla abajo, dicen que eso son cosas de  
1480 vieja y de tonta.  
1481  
1482 (Coord): ¿Quién no te deja?.  
^E50CO-1482^TEP13-1482^TES01-1482^FOR07-1482^DIREC-1482^DES07-1482  
1483  
1484 (7): Pues, mis hijos que dicen mamá ¿eso  
^E5107-1488^TEP13-1487^FOR03-1488^DIREC-1488^REFFA-1488  
1485 vas a ver? si eso es para hartarse de ^DESCO-1488^RCO02-1487  
1486 llorar, son cosas de vieja y me tengo que ^TES09-1487  
1487 ir a verla aparte, pero a mi me encanta ^TEP01-1488  
1488 verlo, la verdad me gusta a mi mucho.  
1489  
1490 (8): A mi me gusta verlo mucho porque se  
^E5208-1491^TEP01-1491^TES06-1491^FOR03-1491^DIREC-1491  
1491 arreglan muchas familias. ^DESCO-1491  
1492  
1493 (Coord): ¿Porque se arreglan familias? ¿Y ^E53CO-1495^TEP06-1495^FOR03-1495^DIREC-1495  
1494 porque es lo que dice ella, que la gente ^REF24-1494^DES08-1495  
1495 hace muchas veces el ridículo para ...?.  
1496  
1497 (24): Por eso precisamente, para que la  
^E5424-1498^TEP01-1498^TES06-1498^FOR11-1498^RETOR-1498  
1498 otra vea que hace el ridículo por ella. ^DESCO-1498  
1499  
1500 (22): O sea, que el marido hace el lila  
^E5522-1501^TEP01-1501^FOR13-1501^BROMA-1501^REF24-1501  
1501 ¿no?. ^DESGR-1501  
1502  
1503 (Risas 16, 17 y 15).^REFOR-1503  
1504  
1505 (24): No, el lila no ... ^E5624-1505^TEP01-1505^FOR16-1505^DIREC-1505^DES22-1505  
1506  
1507 (22): El marido es el humilde, como los  
^E5722-1510^TEP01-1513^TES13-1510^FOR03-1510^RETOR-1510  
1508 cocodrilos llorando y diciendo ven, ven ^DESMU-1510  
1509 que te la voy a dar, ven, ven que va a  
1510 llorar tú.  
1511  
1512 (24): (no se entiende lo que dice).  
1513  
1514 (22): ¿Y qué? ¿acaso el hombre joven y el  
^E5822-1519^TEP13-1519^FOR03-1519^RETOR-1519^DESMU-1519  
1515 hombre mayor no tiene la misma idea y lo  
1516 mismo que las mujeres, de mayores y de  
1517 jóvenes? igual, el sexo. El hombre joven

1518 es igual de inocente y de cándido como  
1519 cuando de mayor.  
1520  
1521 (2): ¡Anda!. ^E5902-1521^TEP13-1521^FOR10-1521^AGRES-1521^DES22-1521  
1522  
1523 (22): No, claro es que el hombre es muy  
^E6022-1526^TEP13-1526^FOR01-1524^DIREC-1524^DESMU-1524  
1524 noble. Yo no me estoy poniendo bien con ^FOR04-1526^DESCO-1526  
1525 usted ¿eh?, ni quiero que piense que es la  
1526 televisión  
1527  
1528 (Risas). ^DELIM-1528  
1529  
1530 (22): ... pero el hombre es muy noble.  
^E6122-1530^TEP13-1530^FOR16-1530^DIREC-1530^DESMU-1530  
1531  
1532 (17): ¡Algunos hombres no, (22)!. ^E6217-1532^TEP13-1532^FOR10-1532^DIREC-1532^DES22-1532  
1533  
1534 (22): Bueno, mayoría, las mujeres somos  
^E6322-1536^TEP13-1536^FOR12-1536^RETOR-1536^DESMU-1536  
1535 muy cucas, sabemos mucho, somos muy  
1536 chiquititas pero muy honditas.  
1537  
1538 (Encarna 20 la coge del brazo para que se ^DELIM-1539  
1539 calle).  
1540  
1541 (22): ¡Oye! ^E6422-1541^FOR10-1541^AGRES-1541^DES20-1541  
1542  
1543 (Risas). ^DELIM-1543  
1544  
1545 (22): ¿si no?. El hombre se vale de eso,  
^E6522-1546^TEP13-1546^TES01-1546^FOR03-1546^DIREC-1546  
1546 de venir así muy sumiso, muy llorando. ^DESMU-1546  
1547  
1548 (24): No van solo hombres, que también van  
^E6624-1549^TEP01-1549^TES13-1549^FOR04-1549^RETOR-1549  
1549 mujeres. ^DES22-1549  
1550  
1551 (22): ¿También van llorando las mujeres?  
^E6722-1552^TEP01-1552^FOR07-1552^RETOR-1552^DESGR-1552  
1552 Ah, pues yo no lo he visto.  
1553  
1554 (Barullo). ^DELIM-1554  
1555  
1556 (Coord): Un momento, allí han levantado la  
^E68CO-1557^TEP10-1557^FOR14-1557^DIREC-1557^DESGR-1557  
1557 mano y ya sabéis.  
1558  
1559 (18): Ayer precisamente me chocó a mi del  
^E6918-1569^TEP01-1569^TES06-1568^FOR05-1567^DIREC-1569  
1560 programa de Lo que necesitas es Amor ^DESMU-1569^RCO01-1560  
1561 aquella que iba publicando lo que el  
1562 marido le había hecho y luego fue allí  
1563 otra vez para un arreglo y el marido no  
1564 apareció, el marido, por su manera de ser  
1565 no compareció, y por el teléfono lo dijo,  
1566 porque ella lo publicó todo, lo tiró por  
1567 el suelo y luego viene otra vez a él, y a ^FOR01-1569  
1568 mi esas cosas tan tontas me chocan ...  
1569 aparte sí hay cosas que gustan.  
1570  
1571 (24): Es que yo creo que es la naturaleza ^E7024-1572^FOR04-1572^INSEG-1572^DES18-1572  
1572 de cada cual ...  
1573  
1574 (Coord): Porque eso es que ya ..., ya ^E71CO-1579^TEP01-1579^FOR14-1579^RETOR-1579^DESGR-1579  
1575 entraremos en el siguiente debate que  
1576 haremos otro día, es que dentro de los  
1577 programas habrá cosas que gustan y cosas  
1578 que no, o sea el programa entero, a lo  
1579 mejor no es descalificable entero.  
1580  
1581 (3): Le digo este programa de Este país  
^E7203-1582^TEP01-1582^FOR01-1582^DIREC-1582^DESCO-1582  
1582 necesita un repaso de Telecinco ... ^RCO01-1582  
1583  
1584 (Coord): ¿Ese si o no?. ^E73CO-1584^FOR07-1584^DIREC-1584^DES03-1584  
1585  
1586 (3): Ese no, eso es una crítica al país  
^E7403-1590^TEP01-1590^TES06-1590^FOR03-1590^DIREC-1590  
1587 fatal, eso no lo veo yo, lo veo que se ^DESCO-1590  
1588 pitorrean de las personas y que no lo veo  
1589 yo que es una cosa muy formal y muy  
1590 decente, que no ...  
1591  
1592 (25): Pues, algunas cosas que hablan, si  
^E7525-1595^TEP01-1595^TES02-1595^FOR09-1595^RETOR-1595  
1593 que son, lo que pasa es que son humoristas ^DES03-1595  
1594 y lo tienen que decir así, pero lo hablan  
1595 muy claro.  
1596  
1597 (3): Si, yo no digo que no, pero no me  
^E7603-1598^TEP01-1598^FOR12-1598^INSEG-1598^DES25-1598  
1598 gusta a mí eso.

## Anexo I.

1599  
1600 (Coord): Un momento. ^E77CO-1600^FOR14-1600^DIREC-1600^DESGR-1600  
1601  
1602 (17): Bueno, que quizás no le guste, a  
^E7817-1604^TEP01-1604^FOR03-1604^DIREC-1604^REF03-1604  
1603 (3) le pase como a mi, que esos ^DES25-1604  
1604 cómicos no te hacen gracia.  
1605  
1606 (3): Sí me gusta, lo que no me gusta es de  
^E7903-1611^TEP01-1611^TES06-1611^FOR03-1611^DIREC-1611  
1607 la forma que hablan de las personas. No, ^DESES-1611  
1608 yo veo que el programa lo llevan muy bien,  
1609 lo que no me parece bien es de la manera  
1610 que lo ponen, que lo expresan, como si se  
1611 pitorrearán de ellos.  
1612  
1613 (25): Lo que lo dicen es muy claro, muy  
^E8025-1614^TEP01-1614^TES02-1614^FOR09-1614^RETOR-1614  
1614 bien. ^DES03-1614  
1615  
1616 (3): Eso, pero no el pitorreo que se toman  
^E8103-1617^TEP01-1617^TES06-1617^FOR09-1617^RETOR-1617  
1617 con esas personalidades ... ^DES25-1617  
1618  
1619 (25): Es que ¡y esas personalidades el  
^E8225-1620^TEP06-1620^TES04-1620^FOR09-1620^RETOR-1620  
1620 chuleillo que se tienen con nosotros!. ^DES03-1620  
1621  
1622 (Coord): Bueno, vamos a ver, vamos a  
^P1323-1949^OBJ03-1949^E01CO-1627^TEP01-1627^FOR13-1626  
1623 intentar seguir así un poco con otro tema, ^DIREC-1627^DESGR-1627  
1624 efectivamente ahí habría, casi se podría  
1625 hacer un debate con cada tipo de programa  
1626 que hay, pero nadie me ha hablado de una ^FOR07-1627  
1627 cosa ¿los culebrones nadie los ve?. ^RDE01-1627  
1628  
1629 Murmullos (expresiones de aburrimiento ^DELIM-1630  
1630 ante el tema).  
1631  
1632 (17): Yo creo que ha pasado la época de  
^E0217-1633^TEP01-1633^FOR01-1633^DIREC-1633^DESMU-1633  
1633 los culebrones.  
1634  
1635 (Coord): Entonces, eso quiere decir que en  
^E03CO-1636^TEP01-1636^FOR13-1636^RETOR-1636^DES17-1636  
1636 algún momento sí lo habéis visto.  
1637  
1638 (17) Yo sí que he visto uno, me acuerdo  
^E0417-1641^TEP01-1641^FOR03-1641^DIREC-1641^REFYO-1639  
1639 Cristal, me la tragué entera, pero ya no ^DESMU-1641^RCO01-1639  
1640 veo ninguno más, porque además eso sí que ^TES14-1641  
1641 te engancha ¿sabes?. Yo ya no veo.  
1642  
1643 (16): Yo he visto alguno y vamos corté.  
^E0516-1643^TEP01-1643^FOR11-1643^DIREC-1643^REFYO-1643  
1644 ^DESMU-1643  
1645 (Coord): Alguno todo el mundo habrá visto,  
^E06CO-1648^TEP01-1648^FOR13-1648^RETOR-1648^REFYO-1648  
1646 vamos digo yo que todo el mundo le habrá ^DESGR-1648  
1647 pasado igual que a mi, que yo vi entero  
1648 Cristal. ^RCO01-1648  
1649  
1650 (7): Yo he visto más de uno ¿eh? porque yo  
^E0707-1655^TEP14-1655^TES21-1655^FOR03-1655^DIREC-1655  
1651 ya llevo un tiempo, que yo no veo ninguno ^REFYO-1655^DESMU-1655  
1652 más, porque no quería salir, porque iba a  
1653 empezar y si salía quería estar rápido  
1654 para no perdérmelo y entonces era yo la  
1655 que no dejaba poner la tele a nadie.  
1656  
1657 (Risas). ^DELIM-1657  
1658  
1659 (7): llegaba la hora de la novela y se  
^E0807-1660^TEP14-1660^TES21-1660^FOR04-1660^DIREC-1660  
1660 acabó. ^DESMU-1660  
1661  
1662 (10): Yo también he visto y a mi marido lo  
^E0910-1663^TEP14-1663^TES13-1663^FOR11-1663^DIREC-1663  
1663 tenía amargado y por él me he quitado. ^REFYO-1663^DESMU-1663  
1664  
1665 (Risas). ^DELIM-1665  
1666  
1667 (10): porque era a la hora de la ^E1010-1672^TEP14-1672^TES21-1671^FOR03-1672^DIREC-1672  
1668 sobremesa, yo entonces no estaba en el ^REFYO-1672^DESMU-1672  
1669 colegio y nada ... venga, Cristal, que si ^RCO01-1669  
1670 la otra, que si la otra, unas pocas porque  
1671 eran unas pocas las que veía y a mi marido ^TES13-1672  
1672 lo odiaba, sobre todo por eso ...  
1673  
1674 (Coord): Y ahora ya no ve culebrones, y  
^E11CO-1674^TEP14-1675^TES13-1675^FOR07-1675^RETOR-1675  
1675 ¿el motivo es ese, no es que no te guste?. ^DES10-1675  
1676

1677 (10): Sí, ... no y que comprendí también  
^E1210-1688^TEP14-1688^FOR01-1678^RETOR-1688^DESMU-1688  
1678 que para mi era una droga ¿eh? porque yo a ^TES13-1688^FOR05-1684^REFYO-1684^RCO02-1684  
1679 lo mejor estaba en casa de mi suegra y  
1680 llegaba a lo mejor, ¡huy, las tres!,  
1681 vamos nena, vamos, yo no daba  
1682 explicación, venga vámonos, pero chiquilla  
1683 ¿a dónde vas?, que no que me voy, que  
1684 tengo que hacer muchas cosas y lo que ^FOR03-1688  
1685 quería era ver la novela, y yo estaba  
1686 drogada de novela... lo mismo que tengo la  
1687 droga del café, que todas las tardes no  
1688 puedo pasar sin el cafelito.  
1689  
1690 (Coord): ¿A todo el mundo ...?.  
^E13CO-1690^TEP14-1690^TES13-1690^FOR07-1690^DIREC-1690^DESGR-1690  
1691  
1692 (Todas asienten). ^REFOR-1692  
1693  
1694 (17): Sí, sí, sí, y además de hecho vamos ^E1417-1695^FOR16-1695^DIREC-1695^DESCO-1695  
1695 ...  
1696  
1697 (20): Yo desde que estoy en el colegio,  
^E1520-1699^TEP17-1699^TES01-1699^FOR03-1699^DIREC-1699  
1698 corté radicalmente y me va mejor que con^DESCO-1699  
1699 la novela.  
1700  
1701 (Prof): Hombre, espero. ^E16PR-1701^TEP17-1701^FOR01-1701^RETOR-1701^DES20-1701  
1702  
1703 (Coord): Pero se sigue viendo ¿no?. ^E17CO-1703^TEP01-1703^FOR07-1703^RETOR-1703^DESGR-1703  
1704  
1705 (20): ¿novela? no. ^E1820-1705^TEP01-1705^FOR01-1705^DIREC-1705^DESCO-1705  
1706  
1707 (Hablan varias mujeres a la vez). ^DELIM-1707  
1708  
1709 (17): Yo veo una solamente por las tardes  
^E1917-1710^TEP01-1710^FOR01-1710^DIREC-1710^DESMU-1710  
1710 una, no sé como se llama, pero sí la veo.  
1711  
1712 (16): En mi casa, mi hija, sí, una. ^E2016-1712^TEP01-1712^FOR01-1712^DIREC-1712^REFFA-1712  
1713 ^DESMU-1712  
1714 (Coord): ... Una que ha terminado ahora y  
^E21CO-1717^TEP01-1717^FOR01-1717^DIREC-1717^DESGR-1717  
1715 yo la he estado viendo ésta, que no sé  
1716 como se llamaba, una de Brasil, una que no  
1717 me acuerdo, Doña Bella. ^RCO01-1717  
1718  
1719 (12): Pero eso es que era para verlo, Doña  
^E2212-1720^TEP01-1720^FOR11-1720^BROMA-1720^DESCO-1720  
1720 Bella era para verla ¿eh? (en broma). ^RCO01-1720  
1721  
1722 (Risas). ^DELIM-1722  
1723  
1724 (Prof): Le ha pasado lo mismo que a la  
^E23PR-1734^TEP01-1734^TES17-1731^FOR03-1734^RETOR-1734  
1725 mayoría y no lo digo sólo por las que ^DESES-1734  
1726 estáis aquí sino porque me lo han ^REFES-1727  
1727 comentado otras alumnas y es que como a  
1728 las 3'30 se vienen ya para acá y cuando  
1729 llegan son las seis y pico, algunos días  
1730 más tarde, porque los martes por ejemplo  
1731 están aquí hasta las siete ... pues  
1732 lógicamente lo que es el bloque gordo de  
1733 culebrones ya se ha acabado y cuando ^TES21-1734  
1734 llegan ya es, pues a preparar la cena ...  
1735  
1736 (19): Ya, pero por la mañana también hay,  
^E2419-1737^TEP01-1737^FOR09-1737^RETOR-1737^DESPR-1737  
1737 Ana ...  
1738  
1739 (Coord): Entonces ¿eso os ha venido bien?  
^E25CO-1740^TEP01-1740^TES17-1740^FOR07-1740^RETOR-1740  
1740 El venir aquí ... ^DESGR-1740  
1741  
1742 (16): Sí, sí, eso nos vino divino. ^E2616-1742^TEP01-1742^TES17-1742^FOR01-1742^DIREC-1742  
1743 ^DESES-1742  
1744 (17): Yo la única que solía ver, Cristal,  
^E2717-1753^TEP01-1753^FOR06-1745^RETOR-1753^DESES-1753  
1745 pero además Cristal la dejé de ver, porque ^FOR03-1751  
1746 a mí me gusta en el verano mucho, será que ^TES21-1751  
1747 me levanto muy temprano, yo es llegar de  
1748 trabajar y echarme un ratito después de  
1749 comer y entonces era la hora de la novela  
1750 y ¿yo voy a perder mi siesta por la  
1751 novela? y me fui quitando, después pasó el ^FOR05-1753  
1752 verano y volví a Cristal y estaba igual  
1753 que la había dejado ...  
1754  
1755 (Coord): Bueno, pues venga, si hacemos una  
^E28CO-1759^TEP14-1759^FOR13-1759^RETOR-1759^DESGR-1759  
1756 conclusión para que quede grabado  
1757 ¿vosotros pensáis que se puede decir que,  
1758 si hay alguien que piensa que no, me lo ^TES01-1759

## Anexo I.

1759 dice, que los culebrones son una droga?.

1760

1761 (Asentimiento general). ^REFOR-1762

1762

1763 (8): Yo si iba a la frutería a la hora de  
^E2908-1764^TEP14-1764^TES21-1764^FOR05-1764^RETOR-1764

1764 la esa, no había nadie. ^REFYO-1764^DESMU-1764^RCO02-1764

1765

1766 (12): Y en el médico. ^E3012-1766^TEP14-1766^TES21-1766^FOR05-1766^DIREC-1766^DESMU-1766

1767

1768 (8): Pasaba la hora y entonces iba la ^E3108-1769^TEP14-1769^TES21-1769^FOR03-1769^RETOR-1769

1769 gente. ^DESMU-1769

1770

1771 (2): Yo digo que es una droga para la que  
^E3202-1772^TEP14-1772^TES01-1772^FOR09-1772^RETOR-1772

1772 le guste, a mi como no me gusta, pues ... ^REFYO-1772^DESMU-1772

1773

1774 (Prof): porque no has visto ninguna. ^E33PR-1774^TEP01-1774^TES14-1774^FOR09-1774^RETOR-1774

1775 ^DES02-1774

1776 (2): Sí, he visto muchas, porque incluso  
^E3402-1785^TEP01-1785^FOR09-1785^RETOR-1785^REFYO-1785

1777 mi marido, yo venía de trabajar, que ^DESMU-1785

1778 llegaba a las cuatro y a lo mejor había

1779 alguna en la tele y lo veía ahí (hace

1780 gesto de estar pendiente de la televisión)

1781 y digo ¿y a tí te gusta esto? Ahi, estas

1782 tonterías, llorando, otra que el marido se

1783 le ha ido (tono despectivo) y digo vamos

1784 esto es una tontería, vamos a mi no me

1785 gusta nada.

1786

1787 (Coord): ¿Porque tú te has sentado alguna  
^E35CO-1789^TEP01-1789^FOR07-1789^RETOR-1789^REFYO-1789

1788 vez delante de la tele cuando va a ^DES02-1789

1789 empezar?.

1790

1791 (2): Sí, y a mi no me gusta. ^E3602-1791^TEP01-1791^FOR01-1791^DIREC-1791^DESCO-1791

1792

1793 (10): Pues a mi si consta de que me gusta  
^E3710-1801^TEP01-1801^FOR03-1801^RETOR-1801^DESMU-1801

1794 muchísimo, porque son historias, que

1795 aunque se vea ..., porque la calidad del

1796 personaje se ve un poco chabacano por las

1797 cosas que dicen, cómo hablan, ese es mi

1798 particular ... están mal hechas, pero en ^TES21-1801

1799 realidad es una historia que se está

1800 haciendo día a día en las calles, en las

1801 casas, en todos sitios.

1802

1803 (Coord): ¿Por eso pensáis que enganchan?.

^E38CO-1803^TEP14-1803^TES21-1803^FOR07-1803^RETOR-1803

1804 ^DESGR-1803

1805 (17): Sí, sí, por eso es, por eso es. ^E3917-1805^TEP14-1805^TES21-1805^FOR01-1805^DIREC-1805

1806 ^DESCO-1805

1807 (16): Sí. ^E4016-1807^TEP14-1807^TES21-1807^FOR11-1807^DIREC-1807^DESCO-1807

1808

1809 (19): Yo las veo por el cariño que le dan  
^E4119-1811^TEP01-1811^TES06-1811^FOR03-1811^DIREC-1811

1810 a la mujer, que me gusta tanto, los ^DESMU-1811

1811 hombres, sinceramente las veo por eso.

1812

1813 (risas). ^DELIM-1813

1814

1815 (Coord): Pero, vamos a ver, pero espérate,  
^E42CO-1818^TEP01-1818^TES06-1818^FOR09-1818^RETOR-1818

1816 (19), obras en plan amoroso y tal siempre ^DES19-1818

1817 ha habido, sin embargo no nos enganchamos ^TES14-1818

1818 tanto como en esto.

1819

1820 (Barullo). ^DELIM-1820

1821

1822 (4): La novela que se hizo muy famosa es  
^E4304-1823^TEP01-1823^FOR01-1823^DIREC-1823^DESMU-1823

1823 esa de Simplemente María ...

1824

1825 (17): Pero eso es del radio. ^E4417-1825^TEP18-1825^FOR09-1825^DIREC-1825^DES04-1825

1826

1827 (4): No, no, de la televisión. ^E4504-1827^TEP01-1827^FOR10-1827^DIREC-1827^DES17-1827

1828

1829 (17): Ah, pues yo la escuchaba, me acuerdo  
^E4617-1830^TEP18-1830^FOR12-1830^DIREC-1830^DES04-1830

1830 en la radio.

1831

1832 (2): Bueno te voy a decir una cosa, yo por  
^E4702-1843^TEP01-1839^FOR12-1843^RETOR-1843^REFYO-1843

1833 ejemplo, nunca he visto una novela, porque ^DESMU-1843^RCO02-1839

1834 no me gusta, aunque me he sentado porque ^TES09-1839

1835 no he tenido más remedio porque ya te digo

1836 mi marido se ha puesto a ver la novela y

1837 de las veces que ... como siempre me salgo

1838 yo con la mía, ha habido veces que me he

1839 callado, pero sin embargo la novela en la ^TEP18-1843

1840 radio, las pocas veces que la he oído, me

1841 gusta más que verla en televisión; o sea

1842 que me gusta más oírla que verla, no sé el  
1843 motivo, pero vamos.  
1844  
1845 (25): Es que antes en nuestra juventud, tú  
^E4825-1855^TEP18-1850^FOR03-1855^RETOR-1855^DESMU-1855  
1846 eras más joven que yo, y entonces la  
1847 (hablan varias a la vez y dicen varios  
1848 títulos de novelas "Ama Rosa, etc") yo  
1849 escuché, era una chiquilla, yo escuché  
1850 ¡Lucecita! eso es lo único que me acuerdo,  
1851 porque ya mi vida es una novela, yo no ^TEP01-1855^TES21-1855^REFYO-1855^RCO02-1855  
1852 quiero verlo; yo cuando viene mi nuera y  
1853 me pone, niña, que yo tengo aquí una  
1854 novela muy grande, quitame a mí la novela,  
1855 haz el favor.  
1856  
1857 (Coord): Porque se parece un poco a la  
^E49CO-1858^TEP01-1858^TES21-1858^FOR13-1858^DIREC-1858  
1858 vida cotidiana ¿no?. ^DESGR-1858  
1859  
1860 (25): Sí, sí. ^E5025-1860^TEP01-1860^TES21-1860^FOR11-1860^DIREC-1860^DESCO-1860  
1861  
1862 (17): Sí, sí, además son muy reales. ^E5117-1862^TEP01-1862^FOR11-1862^DIREC-1862^DESCO-1862  
1863  
1864 (Coord): ¿Se parecen? Vamos, yo no puedo  
^E52CO-1868^TEP18-1868^TES01-1865^FOR13-1868^DIREC-1868  
1865 ver la diferencia porque no los he visto; ^REF25-1868^DESGR-1868  
1866 La radio, ésta antigua había unos  
1867 seriales, que eran unas historias y ¿ahí ^TES14-1868  
1868 también se enganchaba la gente?.  
1869  
1870 (17), (16), (20) y (22) asienten. ^E5317-1870^E5316-1870^E5320-1870^E5322-1870^TEP14-1870  
1871 ^TES18-1870^FOR11-1870^DIREC-1870^DESCO-1870  
1872 (25): Sí, pero eran distintos, porque se  
^E5425-1886^TEP18-1886^TES21-1886^FOR12-1872^FOR02-1886  
1873 cosía, se bordaba, había un taller donde ^DIREC-1886^REFYO-1886^DESMU-1886  
1874 había ocho o diez muchachas eran cuando  
1875 cosían las famosas mellizas de, tú no lo  
1876 sabrás porque tú eres muy joven, pero aquí  
1877 hay gente de mi edad, que era en las Siete  
1878 Puertas, que se cogía costura y entonces  
1879 la que no sabía coser, pues montaba una  
1880 hombrera o pasaba hilo por ejemplo como  
1881 yo, entonces pues allí se pasaba muy bien,  
1882 se hacía una cafetera de esas coloradas y  
1883 entonces se escuchaba la novela y eso era  
1884 precioso y a partir de la novela, ya  
1885 cantaba Marifé de Triana y aquello era ya  
1886 para reventar de bonito (risas de ^REFOR-1887  
1887 complicidad).  
1888  
1889 (Coord): Pero, vamos a ver, entonces la  
^E55CO-1891^TEP18-1891^TES01-1891^FOR13-1891^DIREC-1891  
1890 diferencia para la gente es que podía hacer ^DES25-1891  
1891 otras cosas también.  
1892  
1893 (25): Sí, sí. ^E5625-1893^TEP18-1893^TES01-1893^FOR11-1893^DIREC-1893^DESCO-1893  
1894  
1895 (Coord): La televisión ¿cómo la veis? ¿no  
^E57CO-1897^TEP21-1897^TES01-1897^FOR07-1897^DIREC-1897  
1896 podéis hacer otras cosas al tiempo que ^DESGR-1897  
1897 veis la televisión?.  
1898  
1899 (25): Un poquito de croché, sí lo puedes  
^E5825-1900^TEP21-1900^TES01-1900^FOR01-1900^DIREC-1900  
1900 hacer. ^DESCO-1900  
1901  
1902 (12): Yo veo la televisión siempre  
^E5912-1910^TEP21-1910^TES01-1910^FOR02-1910^DIREC-1910  
1903 haciendo croché, o punto de cruz, ahora ^DESMU-1910  
1904 que tengo dos ajuares por medio, siempre  
1905 estoy haciendo algo, yo ... ayer como  
1906 estaba ansiosa porque quería que ganara mi  
1907 equipo, pues me puse a hacer croché,  
1908 miraba cuando sabía que era repetición de  
1909 jugada pero yo no estaba mirando la  
1910 televisión, yo estaba en mi croché.  
1911  
1912 (Coord): El deporte es más fácil a lo ^E60CO-1914^TEP01-1914^TES21-1914^FOR09-1914^RETOR-1914  
1913 mejor, pero si fuera una película ^DESGR-1914  
1914 ¿también?.  
1915  
1916 (12): Me pasa lo mismo. Sí, porque cojo el  
^E6112-1938^TEP21-1938^FOR03-1938^RETOR-1938^DESES-1938  
1917 hilo, voy como... lo que estaba diciendo ^REF25-1918  
1918 (25), que como también yo he cosido en mi  
1919 casa tengo el mono del radio, la novela, y ^TES18-1920  
1920 yo más bien eso, yo siempre que estoy  
1921 viendo la televisión, estoy haciendo algo,  
1922 yo eso de estar así (brazos cruzados)  
1923 viendo la televisión es horrible ... por ^TES01-1929^FOR05-1929  
1924 ejemplo un programa que echó el otro día  
1925 lo del Profesor Beltrán que hizo la

## Anexo I.

1926 operación de catarata como a mi madre le ^REFYO-1929  
1927 han hecho una y le tiene que hacer otra,  
1928 pues tuve interés en verlo y lo vi sola,  
1929 cosas así, porque yo cuando llego ahora de ^TES18-1935^REFPD-1935  
1930 aquí, yo lo que veo es el ABC, y siempre  
1931 empiezo por la hoja última, nunca empiezo  
1932 por la primera, oye es manía y veo toda la  
1933 programación de televisión aunque luego no  
1934 vea nada, pero sé todo lo que hay que ver  
1935 en cada cadena y luego ya sigo, y ya te ^TES01-1938  
1936 digo yo ponerme a ver la televisión así  
1937 solo, eso es ... una raya en el cielo, eso  
1938 muy pocas veces.  
1939  
1940 (4): A mi me gustaban los programas que  
^E6204-1942^TEP01-1942^FOR01-1942^DIREC-1942^DESES-1942  
1941 hacia la Victoria Prego pero es que ahora ^RCO01-1941  
1942 no sale en la tele.  
1943  
1944 (Coord): ¿Los programas que eran de ^E63CO-1945^TEP01-1945^FOR07-1945^DIREC-1945^DES04-1945  
1945 debate?.  
1946  
1947 (4): Si, esa hacía unos programas muy ^E6404-1948^TEP01-1948^FOR01-1948^DIREC-1948^DESES-1948  
1948 buenos.  
1949  
1950 (Coord): Salió hace poco en un programa  
^P1324-2373^OBJ03-2373^E01CO-1958^TEP01-1956^FOR01-1955  
1951 que se llamaba "El ojo público" y que hizo ^DIREC-1958^DES04-1955^RCO01-1951  
1952 un debate sobre la propia televisión y  
1953 ella era la que iba de la televisión a  
1954 explicar un poco el punto de vista de la  
1955 gente de ... bueno pues a ver si seguimos ^FOR07-1958^DESGR-1958  
1956 con el tema de la tele. ¿Se comentan las ^TEP13-1958  
1957 cosas que salen por la televisión entre la  
1958 familia?.  
1959  
1960 (19): Se comentan, claro, sí, en mi casa,  
^E0219-1965^TEP13-1965^FOR01-1965^DIREC-1965^REFYO-1965  
1961 si. Y del fútbol, en mi casa son todos del ^DESVE-1965^TES03-1963  
1962 mismo equipo, son todos sevillistas y se  
1963 pelean. El padre dice que si él no ve  
1964 nada, los niños se pelean con el padre y  
1965 luego las películas se hace un comentario.  
1966  
1967 (Coord): Pero ¿durante o después?. ^E03CO-1967^TEP13-1967^FOR07-1967^DIREC-1967^DES19-1967  
1968  
1969 (19): No, después, después, durante la  
^E0419-1970^TEP13-1970^FOR04-1970^DIREC-1970^DESCO-1970  
1970 película no hay quien hable.  
1971  
1972 (Coord): Pero si se comenta lo que ha ^E05CO-1974^TEP13-1974^FOR01-1974^DIREC-1974^DES19-1974  
1973 salido, si ha gustado, si no ha gustado  
1974 ...  
1975  
1976 (19): Sí, sí ... ^E0619-1976^TEP13-1976^FOR11-1976^INSEG-1976^DESCO-1976  
1977  
1978 (Coord): Venga quién más me dice cosas ... ^E07CO-1978^FOR15-1978^DIREC-1978^DESGR-1978  
1979  
1980 (4): Antes había mejores programas que  
^E0804-1981^TEP01-1981^FOR01-1981^DIREC-1981^DESCO-1981  
1981 ahora.  
1982  
1983 (Coord): Pero ¿por qué? ¿porque daban más  
^E09CO-1984^TEP01-1984^TES13-1984^FOR07-1984^DIREC-1984  
1984 pie a comentar cosas o porque ...? ^DES04-1984  
1985  
1986 (4): No, que había otras cosas, otros ^E1004-1989^TEP01-1989^FOR03-1989^DIREC-1989^DESES-1989  
1987 coloquios, otros debates, otros  
1988 informativos y ahora no, por eso yo cuando  
1989 hay programas de la ...  
1990  
1991 (Coord): Pero ahora hay más cadenas ...  
^E11CO-1991^TEP01-1991^TES12-1991^FOR09-1991^RETOR-1991  
1992 ^DES04-1991  
1993 (4): Pero la que se ha utilizado mejor es  
^E1204-1996^TEP01-1996^FOR03-1996^DIREC-1996^DESES-1996  
1994 la de la segunda, que es la que veo yo,  
1995 nada más. Hay mucho hablando del sexo, que ^TES07-1996  
1996 si el sexo ...  
1997  
1998 (22): Y programa educativo no hay ninguno.  
^E1322-1998^TEP01-1998^TES02-1998^FOR04-1998^DIREC-1998  
1999 ^DESES-1998  
2000 (4): Programas que valgan la pena no hay  
^E1404-2001^TEP01-2001^FOR11-2001^DIREC-2001^DESES-2001  
2001 ninguno.  
2002  
2003 (22): Y si hay un programa, que parece que  
^E1522-2010^TEP01-2010^FOR01-2010^DIREC-2010^DESES-2010  
2004 se han puesto todos los presentadores o  
2005 todos los que hacen el programa de acuerdo  
2006 ¿verdad? hacen uno de sexo, a la otra otro ^TES07-2008  
2007 programa de sexo, a ver cuál es más fuerte  
2008 y a ver cuál dice más sinvergonzoneras



2009 porque la televisión unas veces construye ^TES02-2010  
2010 y otras veces "destruye" (esta palabra la ^REFOR-2012  
2011 dicen a la vez que (22) todas las mujeres  
2012 del grupo).  
2013  
2014 (4): ¡Ea!, por eso por ... ^E1604-2014^FOR11-2014^DIREC-2014^DES22-2014  
2015  
2016 (22): Y eso es lo que es la televisión,  
^E1722-2029^TEP02-2029^FOR03-2029^RETOR-2029^DESES-2029  
2017 que unas veces te vuelve ... están  
2018 hablando un tema, unas cosas y están  
2019 informando y te estás enterando y yo  
2020 cuando están mis hijos pues sí, digo mira  
2021 esto es una cosa que están haciendo, que  
2022 están enseñando y haciendo una cosa  
2023 productiva a los demás pero otras veces  
2024 ... otras veces están echando unas cosas, ^TES08-2029  
2025 por ejemplo, unas películas de guerra o de ^FOR05-2027  
2026 rateros y están con la triquiñuela ¡ah,  
2027 pues se hace así, así! y digo mira le  
2028 están enseñando como los rateros, haciendo  
2029 cosas ...  
2030  
2031 (25) y (20) hacen gestos con la cabeza en ^REFOR-2032  
2032 señal de afirmación.  
2033  
2034 (22): ... y como eso otros programas, ^E1822-2037^TEP02-2037^TES08-2037^FOR04-2037^DIREC-2037  
2035 otras cosas, enseñando todavía más al ^DESES-2037  
2036 delincuente, si yo lo he visto en algunas  
2037 películas ... que salen unas cosas ...  
2038  
2039 (Coord): porque cuando tú (a 22) dices que  
^E19CO-2043^TEP14-2043^FOR09-2043^RETOR-2043^REF22-2043  
2040 se destruye, igual que hay veces que se ^DES22-2043  
2041 construye, ¿cuando se destruye? porque  
2042 claro esos programas a lo mejor son ...  
2043 esas películas a lo mejor son reales ¿no?..  
2044  
2045 (22): Pues mira cuando ..., bueno, sí son  
^E2022-2068^TEP14-2068^TES08-2068^FOR09-2068^INSEG-2051  
2046 reales, bueno yo no sé, no creo que sean ^DESVE-2068  
2047 reales, una película ... las guerras son  
2048 reales como la guerra ésta de Bosnia y las  
2049 que están ahora ... las que hay ¿eh? pero  
2050 no me digas que cuando echan algunas  
2051 películas de guerra, que es yo qué se ¿las ^RETOR-2068^RDE01-2052  
2052 películas de guerras son todas así,  
2053 matando y acuchillando a la gente y la  
2054 sangre que sale a borbotones y el cuello  
2055 que se lo cortan? ¡Vaya las de los  
2056 vampiros o las de éstas que son como que  
2057 sueñan o yo qué sé y salen matando o  
2058 tiene ese pensamiento! Eso no es verdad,  
2059 esos son cosas, ¿ciencia ficción que les  
2060 llaman, no? No me digas, esas son unas  
2061 películas que están, hombre, a mi no me  
2062 afectan, ni a personas ya adultas, pero  
2063 cuando haya niños de 6 y 10 años, yo tengo ^FOR05-2068^REFYO-2068  
2064 un sobrino, que estaban echando una  
2065 película en televisión, que no me acuerdo,  
2066 era de un chico que salía en la tele, el  
2067 fuerte de la película ¿eh? y entonces ese,  
2068 sacaba un puñal ...  
2069  
2070 ((21) se ríe y asiente, hace gestos ^REFOR-2072  
2071 como de haber visto la película y estar de  
2072 acuerdo con (22)).  
2073  
2074 (22): ... un estilo a Tarzán, pero más o  
^E2122-2089^TEP14-2089^TES08-2089^FOR05-2088^RETOR-2089  
2075 menos así, una daga o así, y entonces ^DESVE-2089  
2076 cogía con ese puñal, en la película ¿eh?,  
2077 se iba para él y le clavaba el puñal de  
2078 tal forma que vamos dejaba al enemigo, o  
2079 ... muerto, bueno pues una vez mi sobrino  
2080 Gustavo va un día, con un amigo suyo que  
2081 estaba con él en su casa, de película,  
2082 pero el niño lo hizo exactamente igual,  
2083 menos mal que había allí otro mayor y le  
2084 dice ¡oye! ¿qué vas a hacer? Cogió un  
2085 cuchillo y dice que te mato y le intenta,  
2086 hizo así (levanta el brazo en señal de  
2087 ataque), bueno al niño del ... que están ^REFVE-2088  
2088 ahí, vamos vecinos, hombre eso, eso es ^FOR13-2089  
2089 hacerles mal a las criaturas.  
2090  
2091 (24): Es que antes había mucha censura ...  
^E2224-2091^TEP11-2091^TES01-2091^FOR03-2091^DIREC-2091  
2092 ^DESVE-2091  
2093 (Coord): Hombre, eso puede ser un caso,  
^E23CO-2095^TEP14-2095^TES08-2095^FOR09-2095^RETOR-2095  
2094 pero ¿pensáis que eso pasa, suele pasar ^DESGR-2095  
2095 eso?.

## Anexo I.

2096  
2097 (3) y (4) asienten. El video no recoge el  
^E2403-2099^E2404-2099^FOR01-2099^DIREC-2099^DESCO-2099  
2098 grupo entero, pero se escuchan  
2099 afirmaciones.  
2100  
2101 (3): Sí, sí, sí, en las películas, las  
^E2503-2104^TEP14-2104^TES08-2104^FOR11-2101^FOR04-2104  
2102 peleas y eso, muchas veces si han visto^DIREC-2104^DESVE-2104  
2103 una película, y quieren imitarla, entonces  
2104 pueden pasar esas cosas.  
2105  
2106 (16): Hay mucha violencia ... ^E2616-2106^TEP08-2106^FOR01-2106^DIREC-2106^DESVE-2106  
2107  
2108 (Coord): Y porque pasa que ... ^E27CO-2108^FOR16-2108  
2109  
2110 (17): Es lo mismo que él que se tira por  
^E2817-2112^TEP14-2112^TES08-2112^FOR05-2112^DIREC-2112  
2111 la terraza, se han tirado dos o tres veces^REFTE-2112^DESVE-2112  
2112 ...  
2113  
2114 (Coord): Y ¿por qué pensáis que un niño  
^E29CO-2115^TEP14-2115^FOR07-2115^DIREC-2115^DESGR-2115  
2115 hace eso?.  
2116  
2117 (Hablan varias a la vez, se hacen ^DELIM-2118  
2118 comentarios entre ellas).  
2119  
2120 (17): Pues yo qué sé. ^E3017-2120^TEP14-2120^FOR01-2120^INSEG-2120^DESCO-2120  
2121  
2122 (6): Porque lo ven en la tele, y quieren  
^E3106-2123^TEP14-2123^TES01-2123^FOR03-2123^INSEG-2123  
2123 hacer lo que ven la tele. ^DESCO-2123  
2124  
2125 (Coord): ¿Porque el niño lo ve en la tele  
^E32CO-2126^TEP14-2126^TES01-2126^FOR08-2126^RETOR-2126  
2126 y no se da cuenta de que es una película?. ^DESGR-2126  
2127  
2128 (8): Cuando Tarzán, mi sobrino se subió a  
^E3308-2130^TEP14-2130^TES01-2130^FOR05-2130^DIREC-2130  
2129 un árbol y se tiró para hacer como Tarzán ^REFYO-2130^DESVE-2130^RCO02-2130  
2130 y se echó abajo todo el brazo.  
2131  
2132 (19): Hubo un programa de Pipi  
^E3419-2136^TEP14-2136^TES02-2136^FOR05-2136^DIREC-2136^DESVE-2136  
2133 Calzaslargas que eso era vergonzoso,  
2134 porque eso era enseñar al niño, no tenía  
2135 dos dedos de vergüenza y hacía cosas que  
2136 no tenía que hacer, eso no era educativo.  
2137  
2138 (20), (17) y (21) asienten. ^REFOR-2138  
2139  
2140 (24): Pero y las personas mayores, con el  
^E3524-2142^TEP14-2142^TES18-2142^FOR05-2142^RETOR-2142  
2141 juego del Rol, ¿no se cargó el jovencito ^DESVE-2142  
2142 de 20 años a otro hombre?.  
2143  
2144 (Coord): Sí, sí, lo que pasa es que el  
^E36CO-2152^TEP14-2152^TES18-2152^FOR03-2152^RETOR-2152  
2145 juego del rol no sale por la tele. El ^DES24-2152^TEP02-2152^TES17-2152  
2146 juego de rol no es malo en sí mismo,  
2147 porque juego de rol hacemos aquí algunas ^REFES-2151  
2148 veces cuando hacemos una dramatización,  
2149 eso es un juego de rol, lo que pasa es que  
2150 ... cuando hacemos un teatro estamos  
2151 haciendo un juego de rol ¿no? Bueno, vamos  
2152 ...  
2153  
2154 (6): Debían de echar programas  
^E3706-2155^TEP02-2155^TES01-2155^FOR01-2155^DIREC-2155^DESES-2155  
2155 informativos.  
2156  
2157 (8): Informativos, informar a la gente a  
^E3808-2158^TEP02-2158^TES01-2158^FOR11-2158^DIREC-2158  
2158 hacer cosas buenas. ^DESES-2158  
2159  
2160 (Coord): Pero informar, yo creo que además  
^E39CO-2162^TEP02-2162^TES01-2162^FOR13-2162^DIREC-2162  
2161 a todos os gustan los informativos en la ^DESGR-2162  
2162 tele.  
2163  
2164 (Varias mujeres asienten con la cabeza, ^REFOR-2165  
2165 prácticamente todo el grupo).  
2166  
2167 (8): Pero yo digo informar de hacer cosas  
^E4008-2171^TEP02-2171^TES01-2171^FOR04-2171^DIREC-2171  
2168 buenas, no de información de las noticias, ^DESES-2171  
2169 de hacer cosas buenas, por ejemplo como la ^FOR05-2171  
2170 gimnasia o hacer cosas como cuando sale lo  
2171 de la cocina.  
2172  
2173 (24): De enseñar, enseñar. ^E4124-2173^TEP02-2173^FOR11-2173^DIREC-2173^DESES-2173  
2174

2175 (20): Pues mira (8), para cosas buenas  
^E4220-2176^TEP02-2176^FOR01-2176^BROMA-2176^REF08-2176  
2176 que salga el Richard Gere. ^DESMU-2176  
2177  
2178 (risas). ^DELIM-2178  
2179  
2180 (Coord): También entretiene ¿no?. ^E43CO-2180^TEP01-2180^FOR11-2180^DIREC-2180^DES20-2180  
2181  
2182 (20): Eso es de verdad para reventar. ^E4420-2182^TEP01-2182^FOR04-2182^BROMA-2182^DESCO-2182  
2183  
2184 (Coord): Claro es que la televisión tiene  
^E45CO-2185^TEP01-2185^FOR03-2185^RETOR-2185^DESGR-2185  
2185 diversas facetas que no sólo es informar.  
2186  
2187 (17): Eso sí, que la televisión tiene para  
^E4617-2189^TEP01-2189^FOR11-2189^DIREC-2189^DESCO-2189  
2188 todos los gustos, tiene para todos los  
2189 gustos.  
2190  
2191 (Barullo). ^DELIM-2191  
2192  
2193 (Prof): ¡Las manos! (que levanten las ^E47PR-2194^TEP10-2194^FOR14-2194^DIREC-2194^DESGR-2194  
2194 manos para pedir el turno de palabra).  
2195  
2196 (8): Al principio de la televisión, que a  
^E4808-2201^TEP01-2201^TES02-2201^FOR05-2201^DIREC-2201  
2197 las ocho de la mañana había todas las ^DESES-2201  
2198 mañanas gimnasia, hacia una muchacha la  
2199 gimnasia y la hacía admirablemente bien,  
2200 buenísima, porque te explicaba muy bien,  
2201 cómo lo hacía y ayudaba a que lo hiciera.  
2202  
2203 (2): Yo, por ejemplo, prefiero mejor que  
^E4902-2229^TEP01-2229^TES02-2229^FOR01-2209^RETOR-2229  
2204 cualquier deporte un programa informativo, ^DESGR-2229^RDE01-2205  
2205 por ejemplo, aunque sea muy malo, aunque  
2206 sea una de vista, de lo que estén echando,  
2207 de lo agresivo que sea, me refiero no a  
2208 películas sino cualquier programa ^RDE01-2209  
2209 informativo sobre las guerras, porque es ^FOR03-2229  
2210 que prácticamente eso no se está  
2211 inventando nada, eso está existiendo, o  
2212 sea que está ahí y la verdad por qué vamos  
2213 a vivir una fantasía si esto está  
2214 ocurriendo ahora mismo aquí, yo creo que  
2215 es bueno que estemos enterado de lo que  
2216 está pasando en el mundo o sea, que no  
2217 puedes decir ¡no, como aquí no está ^VENTV-2218  
2218 pasando! pues yo para qué lo quiero saber.  
2219 No, porque si aquí hubiese una guerra, te  
2220 gustaría que otros países estuviesen  
2221 enterados por si pudiesen ayudar o  
2222 cualquier cosa. Yo, opino que aunque eso  
2223 sea muy malo de ver, y dé mucha lástima,  
2224 dé mucha pena, prefiero estar informado,  
2225 ver eso cualquier informativo de lo que  
2226 está pasando en cualquier país a un, por  
2227 ejemplo, una gimnasia, un patinaje o un  
2228 partido, lo prefiero, para saber lo que  
2229 está pasando.  
2230  
2231 (Coord): Bueno, un poco tenemos que partir  
^E50CO-2246^TEP10-2239^FOR14-2243^DIREC-2246^DESGR-2246  
2232 de la idea de que tiene que haber de todo  
2233 lógicamente y habría incluso que entrar  
2234 ... yo creo que eso entraremos quizá en el  
2235 siguiente debate a qué hora se pondría  
2236 cada cosa, porque claro tiene que haber de  
2237 todo ... yo quiero entrar todavía hoy un  
2238 poco más en el tema de la televisión más  
2239 en general, por ejemplo, estábamos ^TEP14-2246  
2240 hablando antes de una cosa que parece  
2241 bastante interesante, digamos de dos  
2242 aspectos, uno es cómo influye en los niños ^FOR09-2246  
2243 la televisión ... pero ¿sólo a los niños  
2244 les afecta? ¿os afecta a vosotros también  
2245 la televisión?. ¿Creéis que la televisión  
2246 afecta a las personas?.  
2247  
2248 (12): Yo pienso que la violencia, no  
^E5112-2252^TEP14-2252^TES08-2252^FOR01-2252^DIREC-2252  
2249 engendra nada más que violencia, sea del ^DESGR-2252  
2250 tipo que sea, la pongan donde la pongan,  
2251 la violencia no trae nada más que  
2252 violencia  
2253  
2254 (Isabel 13 asiente con la cabeza). ^REFOR-2254  
2255  
2256 (12): Los chicos, los grandes, los ^E5212-2266^TEP14-2266^TES08-2266^FOR04-2266^DIREC-2266  
2257 medianos, por supuesto si que afecta y ^DESGR-2266  
2258 tanto ... Tú, por ejemplo, a lo mejor no  
2259 eres tan violenta y ves una cosa y te pasa  
2260 aquí, a lo mejor en el puesto de la

## Anexo I.

2261 verduras o en cualquier sitio y te viene a  
2262 la mente aquello y a lo mejor te vuelves  
2263 más violenta de lo que en realidad tú eres  
2264 si tú no ves esas cosas. Yo lo pienso así,  
2265 que la violencia no engendra más que  
2266 violencia.  
2267  
2268 (2): Yo pienso al revés, por ejemplo, ^E5302-2287^TEP14-2287^TES08-2287^FOR09-2287^RETOR-2287  
2269 porque yo si veo que, por ejemplo, ha ^DESGR-2287  
2270 dicho ella en un puesto de verduras genera  
2271 violencia de cualquier cosa, de una  
2272 película que dice que haya visto, y si yo  
2273 he visto en esa película que la reacción  
2274 por ejemplo ha sido sangre o matar o ir a  
2275 la cárcel, si yo discuto con cualquier  
2276 persona en ese momento, digamos en un  
2277 puesto de la plaza como te ha dicho ella, ^REF12-2277  
2278 yo en lo que me pongo es en lo que me  
2279 puede pasar o lo que yo pueda hacer, por  
2280 lo tanto me reprimo y me callaría, porque  
2281 o me podría hacer daño y le hace daño, o  
2282 sea que a mi eso me reprime de yo hacer la  
2283 violencia, porque no sé las consecuencias  
2284 que puede traer y si no sé nada, pues voy  
2285 a lo dura, a loqueo, pero y yo pienso y si  
2286 ... (no se entiende) o sea a mi me  
2287 reprime.  
2288  
2289 (Coord): Va ella (señala a 12) y después ^E54CO-2290^FOR14-2290^DIREC-2290^DES12-2290  
2290 ella (señala a 19).  
2291  
2292 (12): Mira, en el fútbol, que a mi tanto  
2293 ^E5512-2303^TEP14-2303^TES08-2303^TES03-2303^FOR05-2303  
2294 me gusta, de unos años para acá no hay ^DIREC-2302^REFYO-2303^DES02-2303  
2295 nada más que violencia y ¿qué pasa? ¿se  
2296 arregla eso? No, porque no porque maten a  
2297 un muchacho y esté en la cárcel, ya el  
2298 otro no mata a otro, no, ya ha pasado ayer  
2299 en Génova, y no porque en Barcelona ha  
2300 pasado y estén en la cárcel cuando mataron  
2301 al muchacho, no por eso se quita la  
2302 violencia y ayer había de ultras con ganas  
2303 de jarana igual que los del Betis, igual  
2304 ¿eh?, por eso te digo no ... ^INSEG-2303  
2305 (Coord): Pero ella, ella hace referencia  
2306 ^E56CO-2307^TEP14-2307^TES08-2307^FOR09-2307^RETOR-2307  
2307 un poco más a nosotros, a la gente más ^REF02-2307^DES12-2307  
2308 normales, a vosotros, a mi ...  
2309  
2309 (2): Exactamente, eso es. ^E5702-2309^TEP14-2309^TES08-2309^FOR11-2309^OBSTI-2309^DES12-2309  
2310  
2311 (12): Pues la gente joven a raíz de la  
2312 ^E5812-2315^TEP14-2315^TES08-2315^FOR01-2315^OBSTI-2315  
2313 televisión y de los partidos de fútbol y ^DESGR-2315^TES03-2314  
2314 tantos comentar la violencia, hay mucha  
2315 violencia en el fútbol, en las ... hay  
2316 muchísima y van a pasar muchas cosas.  
2317 (Coord): ¿Más que antes? ^E59CO-2317^TEP14-2317^TES08-2317^FOR07-2317^RETOR-2317^DES12-2317  
2318  
2319 (17) levanta la mano.  
2320  
2321 (12): Muchísima más que antes, porque es  
2322 ^E6012-2330^TEP14-2330^TES08-2330^TES03-2330^FOR03-2330  
2323 que yo que fui a ver los alrededores de ^DIREC-2330^REFYO-2330^DESGR-2330  
2324 partido, lo mismo en un campo que en otro,  
2325 a mi me dio miedo, porque allí había  
2326 muchísimas litronas y no sabía la gente  
2327 joven ni lo que estaban hablando, ni  
2328 quienes estaban disputando, ni lo que allí  
2329 se estaban diciendo, y allí en un momento  
2330 se lía una ensalada de botellazos y de  
2331 cosas malas, si y eso no pasaba antes.  
2332 (17): Yo pienso ... ^E6117-2332^FOR16-2332  
2333  
2334 (Coord): Sí, iba ella ... ^E62CO-2334^FOR14-2334^DIREC-2334^DES19-2334  
2335  
2336 (19): Yo pienso que la televisión a ^E6319-2350^TEP14-2350^TES08-2350^FOR03-2350^RETOR-2350  
2337 nosotras no nos puede afectar en el ^DESES-2350  
2338 sentido de sabernos comportar en la calle,  
2339 si hay violencia o no, porque eso está en ^TES02-2346  
2340 la forma, en la formación de la persona,  
2341 yo soy incapaz de darle una bofetada a  
2342 nadie en la calle y porque salga en la  
2343 televisión no lo voy a hacer, eso le  
2344 enseña a los niños, y a los niños cuando  
2345 son pequeños los padres pueden hablarle de  
2346 la televisión, ya de grande cuesta más  
2347 trabajo pero cuando son pequeños sí. Pero  
2348 yo no creo que eso nos afecta a nosotras  
2349 en la violencia para comportarnos nosotras  
2350 igual.

Textos codificados correspondientes  
a los grupos de discusión

---

2351  
2352 (8): Eso va en la formación de la persona.  
^E6408-2352^TEP02-2352^FOR11-2352^DIREC-2352^DESES-2352  
2353  
2354 (Coord): Bueno, de todas maneras, (17 ^E65CO-2355^FOR14-2355^DIREC-2355^DES17-2355  
2355 levanta la mano), ah sí, sí.  
2356  
2357 (17): Yo no iba a hablar... me iba a  
^E6617-2372^TEP14-2372^FOR09-2372^DIREC-2372^REFYO-2372  
2358 referir a esta semana he estado yo mala, ^DES19-2372  
2359 que no he venido que estado con gripe  
2360 desde el miércoles y claro yo acostada no  
2361 puedo estar, he estado sentada en la tele ^TES06-2372  
2362 y mira me la he tenido que tragar como se  
2363 suele decir por ... y yo por la noche  
2364 estaba durmiendo y tenía un jaleo, mira de  
2365 juegos, de película, yo jugando a los  
2366 juegos, vamos y digo a mi me tiene  
2367 tarumba, o sea que a mi me afectaba de esa  
2368 manera, será que como no estoy  
2369 acostumbrada a verla, yo por la noche, que  
2370 estaba dormida pero tenía un barullo de  
2371 televisión en la cabeza, que era  
2372 horroroso, de esa manera me afecta a mi.  
2373  
2374 =f=

## Anexo I.

2374 Centro de Educación de Adultos Juan XXIII  
2375  
2376 Grupo: 3. Nivel: B. PARTE TERCERA. (3/3).  
2377  
2378 (Coord): Vamos a ver, voy a intentar  
^P1325-2590^OBJ05-2590^E01CO-2390^TEP14-2390^FOR13-2389  
2379 plantearos esta misma pregunta pero quizás^RETOR-2389^DESGR-2389  
2380 desde otra perspectiva, porque nos hemos  
2381 centrado un poco en la violencia, ^TES08-2382  
2382 efectivamente es una de las cosas, también  
2383 podríamos hablar de las conductas más  
2384 normales, pues conductas más normales  
2385 pueden ser, por ejemplo lo que habla o no ^TES13-2390^FOR05-2389  
2386 habla uno con sus hijos o con su marido,  
2387 el tiempo que están juntos o no están  
2388 juntos, si sale o no sale a la calle, ese  
2389 tipo de cosas ¿pensáis que afecta?, ^FOR07-2390  
2390 ¿pensáis que influye la televisión ahí?.  
2391  
2392 (25): El diálogo se ha perdido en la ^E0225-2400^TEP14-2400^TES13-2400^FOR01-2400^DIREC-2400  
2393 familia con la televisión (16 y 17 ^REFYO-2400^DESCO-2400  
2394 asienten con la cabeza), porque cuando no  
2395 hay toros, hay fútbol y cuando termina el  
2396 fútbol ya tiene sueño, y va dormido y dice  
2397 hasta mañana y a veces no te mira  
2398 siquiera, así que el diálogo se ha  
2399 terminado en la familia o sea por lo menos  
2400 en mi caso.  
2401  
2402 (Coord): Pero ¿tú estas hablando, de los  
^E03CO-2403^TEP14-2403^TES13-2403^FOR04-2403^DIREC-2403  
2403 mayores, parece que estás hablando?. ^DES25-2403  
2404  
2405 (25): Sí, sí, hombre es que yo ya tengo  
^E0425-2407^TEP14-2407^TES13-2407^FOR03-2407^DIREC-2407  
2406 mayores, yo mi hijo más chico tiene 25 ^DESCO-2407  
2407 años ¿comprendes?.  
2408  
2409 (Coord): Ah, claro, ya, si. ^E05CO-2409^FOR11-2409^DIREC-2409^DES25-2409  
2410  
2411 (25): Entonces, en mi caso es así, en mi  
^E0625-2416^TEP14-2416^TES13-2416^FOR01-2416^DIREC-2416  
2412 caso se ha terminado el diálogo, a lo ^REFYO-2416^DESMU-2416^RCO02-2415  
2413 mejor entras por la puerta, Félix lávate  
2414 las manos que te voy a dar la, schhhh,  
2415 estoy escuchando, ya no hablas, ya se ha  
2416 acabado.  
2417  
2418 (19): En mi casa, pienso que el diálogo se  
^E0719-2431^TEP14-2431^TES13-2431^FOR01-2431^DIREC-2431  
2419 ha acabado totalmente, y si le hablo a mi ^REFYO-2431^DESMU-2431  
2420 marido de cualquier problema de mis hijos  
2421 y está viendo algo que le interesa no me  
2422 echa ni caso, le da igual, si después se  
2423 lo comento, es que no se ha enterado de lo  
2424 que le hablado siquiera y el diálogo  
2425 después de comer, en la sobremesa, por lo  
2426 menos yo en mi casa de soltera estaba con  
2427 mi madre, terminábamos de comer y había un  
2428 diálogo, cada uno contaba sus cosas y mi  
2429 padre nos escuchaba, en mi casa no escucha  
2430 nadie, nada más que el televisor y el  
2431 diálogo se ha acabado en la familia.  
2432  
2433 (17): Yo opino igual, a mi me encanta que  
^E0817-2438^TEP13-2438^FOR12-2438^PROVO-2438^DESMU-2438  
2434 yo ... por mí se quitaría la televisión a  
2435 la hora de comer, por lo menos a la hora  
2436 de comer, lo que pasa es que no la puedo  
2437 quitar, pero yo a la hora del almuerzo y  
2438 la cena, si por mí fuera quitada la tenía.  
2439  
2440 (Murmillos). ^REFOR-2440  
2441  
2442 (Coord): Un momento, un momento, que ^E09CO-2443^TEP10-2443^FOR14-2443^DIREC-2443^DESGR-2443  
2443 tenéis que levantar la mano, si no ...  
2444  
2445 (25): Yo, el viernes, tengo una amiga,  
^E1025-2451^TEP13-2451^FOR03-2451^DIREC-2451^REFYO-2449  
2446 salimos, desayunamos, vamos a dar una ^DESMU-2451  
2447 vuelta, vamos a ver el Gran Poder,  
2448 hablamos de nuestras cosas, de viernes a  
2449 viernes y en mi casa no se puede hablar o  
2450 sea nada, cuando no hay una cosa, hay  
2451 otra.  
2452  
2453 (Coord): Pero, digamos que ¿tú centrarías  
^E11CO-2455^TEP14-2455^FOR13-2455^RETOR-2455^DES25-2455  
2454 el problema en que la televisión influye  
2455 mucho?.  
2456  
2457 (25): Sí, sí, bastante. ^E1225-2457^TEP14-2457^FOR11-2457^DIREC-2457^DESCO-2457  
2458  
2459 (Coord): Que ¿no es por otra cosa?. ^E13CO-2459^TEP14-2459^FOR07-2459^RETOR-2459^DES25-2459

2460  
2461 (25): No, no, no, es que llega el domingo,  
^E1425-2479^TEP14-2479^TES13-2479^FOR03-2477^RETOR-2479  
2462 y ¡uh! que están repitiendo esto, ¡ea!, ^REFYO-2479^DESMU-2479  
2463 pues venga y allí no hay quien hable y  
2464 termina una cosa y empieza el telediario y  
2465 termina el telediario y hay un partido de ^TES03-2474  
2466 fútbol y que si la jugada y que si el ...  
2467 hija mía el deporte si está muy bonito,  
2468 porque yo como sevillana, pues en mi casa  
2469 somos del Betis, pues venga Betis pero si  
2470 se terminó el Betis y hija mía terminé  
2471 ayer el Betis y se puso las jugadas y  
2472 luego echaron lo del gol y hoy empieza  
2473 otra vez lo de las jugadas y estamos ya  
2474 demasiado ... yo, yo de verdad, yo me  
2475 deprimo un montón y además eso de estar  
2476 siempre encerrada en el piso, llevamos  
2477 tres meses como las locas, yo esto (el ^TES17-2479^FOR13-2479  
2478 colegio), para mi es lo mejor, vamos ahora  
2479 mismo es un escape que tengo en mi vida.  
2480  
2481 (Coord): Claro, es que poder hablar ^E15CO-2482^TEP13-2482^FOR11-2482^DIREC-2482^DES25-2482  
2482 siempre es muy importante ...  
2483  
2484 (25): Sí, sí, palabra de honor ¿eh? es  
^E1625-2485^TEP13-2485^FOR13-2485^OBSTI-2485^DESMU-2485  
2485 fundamental vamos por lo menos para mi.  
2486  
2487 (Coord): De todas formas, a mi me gustaría ^E17CO-2490^TEP14-2490^TES13-2490^FOR07-2490  
2488 parece que en esto casi todo el mundo está ^RETOR-2490^DESGR-2490  
2489 de acuerdo ¿hay alguna opinión  
2490 discrepante?.  
2491  
2492 (22): Yo no, en mi caso no, en mi caso la  
^E1822-2504^TEP14-2504^TES13-2504^FOR01-2504^DIREC-2504  
2493 televisión es lo último, mi marido antes ^REFYO-2504^DESMU-2504  
2494 de ... nosotros ... bueno ya de hecho el  
2495 viernes yo iba a apuntarme a las ^TES17-2496  
2496 sevillanas para venir aquí el viernes y  
2497 dice mi marido ¡huy! que va, nosotros ^TES21-2504  
2498 entonces tú sabes que el viernes nos vamos  
2499 de paseo hasta el lunes, así que el  
2500 viernes, sábado y domingo, y él deja eso  
2501 vámonos, deja eso y si no se me pone a  
2502 fregar, se me pone a ayudarme para irnos y  
2503 ... yo claro como tardo tanto ... pues él  
2504 me ayuda ...  
2505  
2506 (17): Tú es que ha tenido esa suerte, (22), ^E1917-2508^TEP13-2508^TES21-2508^FOR04-2508  
2507 porque deja que a tu marido no le guste ^RETOR-2508^DES22-2508  
2508 ¿sabes?.  
2509  
2510 (22): No, a mi marido le gusta, de hecho  
^E2022-2530^TEP13-2530^FOR01-2530^DIREC-2530^REFYO-2530  
2511 ayer se fue a casa de un hermano mío que ^DESMU-2530^RCO02-2526^TES03-2525  
2512 tiene el Canal Plus a ver el Betis, bueno  
2513 él es sevillista, pero bueno él es  
2514 deportista, a él le gusta que cuando  
2515 juegan el Sevilla y el Betis, que gane el  
2516 Sevilla claro, ahora cuando el Betis juega  
2517 con algún otro equipo, él quiere que gane  
2518 el Betis; además en mi casa, mis hijos por  
2519 desgracia o por suerte, tengo un bético y  
2520 los demás sevillistas y ahora se pone mi  
2521 David: ¡ay! porque el Betis no sé qué,  
2522 vaya ... y digo: un momento, de fútbol no ^TES08-2526  
2523 quiero ni una discusión así, tú eres  
2524 deportista, ahora fanático no, pero ni en  
2525 fútbol ni en nada ¿eh?, de fanatismo nada  
2526 porque eso no trae nada bueno, por eso ^TES14-2530  
2527 digo yo que en mi caso, en mi casa no, o  
2528 sea que yo el televisor es lo último,  
2529 salimos y entramos, en mi caso no, ahora  
2530 serán los menos.  
2531  
2532 (Coord): Entonces, en su caso no, ahora  
^E21CO-2533^TEP14-2533^TES13-2533^FOR13-2533^DIREC-2533  
2533 ¿se puede decir que en general que sí?. ^DESGR-2533  
2534  
2535 (Asentimiento general). ^REFOR-2535  
2536  
2537 (7): Yo, por ejemplo, tengo pocos días,  
^E2207-2553^TEP13-2553^FOR01-2553^DIREC-2553^DESPA-2553  
2538 porque como no lo dejan de ver con el  
2539 fútbol es lo que dice ella (señala a 25),  
2540 su fútbol y punto, pero luego yo hablo  
2541 muchísimo con mis hijos más que incluso  
2542 con mi marido, porque mi marido cuando  
2543 viene de trabajar se sienta en el sofá y  
2544 se duerme, pero yo con mis hijos hablo  
2545 muchísimo y bueno mi hijo me cuenta a mi  
2546 todo lo que hace en el instituto desde que

## Anexo I.

2547 sale hasta que entra, si juega o lo que  
2548 haga, todo me lo cuenta y él tiene una  
2549 confianza conmigo, porque tiene 18 años y  
2550 a mi me lo cuentan todo, a mi hija le pasa  
2551 igual, yo hablo mucho con ellos, aparte  
2552 que cuando haya una película no hay quien  
2553 hable.  
2554  
2555 (Coord): Entonces, cuando hay una película  
^E23CO-2558^TEP13-2558^FOR13-2558^DIREC-2558^DES07-2558  
2556 claro no hay quien hable, pero que en el  
2557 caso de ellos la comunicación y el estilo  
2558 de vida no se ve ...  
2559  
2560 (7): Si, sí, más conmigo que con el padre,  
^E2407-2561^TEP13-2561^FOR01-2561^DIREC-2561^DES07-2561  
2561 desde luego ¿eh?.  
2562  
2563 (Coord): No se ve tan afectado como con la  
^E25CO-2564^TEP14-2564^TES13-2564^FOR13-2564^DIREC-2564^DES07-2564  
2564 pareja.  
2565  
2566 (7): No, no, ellos hablan más conmigo que  
^E2607-2569^TEP13-2569^FOR03-2569^DIREC-2569^REFYO-2569  
2567 con el padre, por eso porque yo estoy más ^DESCO-2569  
2568 tiempo en casa y ellos todo me lo cuentan  
2569 a mi y yo llego y todo me lo cuentan.  
2570  
2571 (Coord): De eso que estamos hablando de  
^E27CO-2573^TEP14-2573^TES13-2573^FOR01-2573^RETOR-2573  
2572 hablar o no hablar ¿puede ser la ^DESGR-2573  
2573 televisión la excusa para no hablar?.  
2574  
2575 (Varias mujeres dicen "Puede"). ^REFOR-2575  
2576  
2577 (25): Puede, pero influye mucho también.  
^E2825-2577^TEP14-2577^FOR12-2577^INSEG-2577^DESCO-2577  
2578  
2579 (Coord): Vamos a ver por ejemplo, vamos a  
^E29CO-2584^TEP14-2584^TES13-2584^FOR05-2584^RETOR-2584  
2580 imaginarnos que yo llego a mi casa ^DESGR-2584  
2581 cansado, no tengo ganas de hablar con  
2582 nadie y entonces yo entro y pongo la tele  
2583 y me quedo allí, lo utilizo para no tener  
2584 que hablar, vamos.  
2585  
2586 (25): Puede ser también, claro, puede ser  
^E3025-2587^TEP14-2587^FOR11-2587^INSEG-2587^DESCO-2587  
2587 también un escape.  
2588  
2589 (Barullo). ^DELIM-2589  
2590  
2591 (Coord): Otra cosa que me gustaría saber  
^P1326-2852^OBJ03-2852^E01CO-2593^TEP14-2593^TES15-2593  
2592 si influye mucho, por ejemplo, en los ^FOR01-2593^DIREC-2593^DESGR-2593  
2593 gustos ¿influye la televisión?.  
2594  
2595 (25) asiente con la cabeza. ^E0225-2595^FOR11-2595^DIREC-2595^DESCO-2595  
2596  
2597 (22): Pues sí, porque yo soy, a mi me ^E0322-2606^TEP01-2606^FOR01-2606^DIREC-2606^DESCO-2606  
2598 encanta el flamenqueo, el baile y todo  
2599 ese gitaneo, pero mi marido es más ^TES09-2605  
2600 saborio, a él no le gusta, hombre, él me  
2601 respeta a mí mis gustos, porque a él no le  
2602 gusta, pero que si hay en la televisión  
2603 Marifé de Triana o Conchita Piquer, la  
2604 hija, lo que haya, y a mi me gusta, eso se  
2605 queda puesto y no se quita, pero que si  
2606 que hay gustos.  
2607  
2608 (Coord): Sí, pero eso no, yo digo que sí  
^E04CO-2610^TEP14-2610^TES15-2610^FOR04-2610^DIREC-2610  
2609 te cambia a ti los gustos el hecho de ver ^DES22-2610  
2610 la tele.  
2611  
2612 (22): ¿Si a mi me cambia la personalidad?  
^E0522-2613^TEP14-2613^TES06-2613^FOR07-2613^DIREC-2613  
2613 Vamos a ver ¿no?. ^DESCO-2613  
2614  
2615 (Coord) (se ríe): No, vamos a ver, por  
^E06CO-2619^TEP14-2619^TES15-2619^FOR03-2619^DIREC-2619  
2616 ejemplo, si a ti te gusta tomarte el ^DES22-2619^TES05-2619^FOR05-2619  
2617 yogurt de Yoplait ¿tú crees que la  
2618 televisión podría convencerte para que te  
2619 tomaras Danone?.  
2620  
2621 (22): No, igual que cuando sale el anuncio  
^E0722-2640^TEP14-2640^TES15-2640^TES05-2632^FOR01-2640  
2622 del Colon, o el vajillas o éste que es más ^DIREC-2640^REFYO-2640^DESMU-2640  
2623 rápido, no, no, no, a mi casa han venido ^RCO02-2634  
2624 un montón de chicas de éstas  
2625 representantes que te regalan los  
2626 productos y no, dicen Señora y digo mira  
2627 te voy a decir una cosa, verás tú que si



2628 tú me quieres dar una cosa y yo te tengo  
2629 que hacer una encuesta, te la voy a hacer  
2630 porque te vas a ganar un tanto por ciento  
2631 pero que tú no me vas a comer a mi el coco  
2632 para decir esto es mejor, no, yo compro el  
2633 producto que yo lavo y veo que me queda  
2634 bien la ropa y con ese ... aunque me  
2635 cueste 500 pts, el otro que vale 1000, no,  
2636 no, no, yo el de 500 pts, porque es lo  
2637 mismo ... quién dice eso, la comida igual,  
2638 o sea que a mi no me come el coco la  
2639 televisión ¿por lo que anuncie? no que va,  
2640 que va.  
2641  
2642 (Coord): ¿Todo el mundo...? ¿Entonces ^E08CO-2643^TEP14-2643^FOR07-2643^DIREC-2643^DESGR-2643  
2643 influye?  
2644  
2645 (17): En algunas cosas, sí influye. ^E0917-2645^TEP14-2645^FOR01-2645^DIREC-2645^DESCO-2645  
2646  
2647 (12): Influye mucho. ^E1012-2647^TEP14-2647^FOR11-2647^DIREC-2647^DESCO-2647  
2648  
2649 (Coord): Porque claro, yo imagino que ella  
^E11CO-2651^TEP14-2651^FOR03-2651^RETOR-2651^REF22-2651  
2650 como todo el mundo la almohada que ha ^DESGR-2651^TES05-2651  
2651 tenido hasta ahora es la almohada ...  
2652  
2653 (17): Entonces, yo, bueno me habían  
^E1217-2664^TEP14-2664^TES15-2664^FOR05-2664^DIREC-2664  
2654 hablado, pero entonces costaba 5000 pts, y^REFY0-2664^DESMU-2664^RCO02-2664  
2655 yo decía 5000 pts no me gasto yo en una  
2656 almohada vamos, pero dio la casualidad que  
2657 un día pasé por la Gran Plaza y oye la  
2658 almohada, en fin y como yo las había visto  
2659 por 5000 y costaba 1000 y eran iguales,  
2660 total pues yo me voy a comprar ésta, la  
2661 verdad que tenía un dolor muy grande en el  
2662 brazo y digo qué son 1000 pts pues mira ya  
2663 no tiro cinco a mi me ha ido  
2664 estupidamente ...  
2665  
2666 (Coord): O sea no compraste la de la tele,  
^E13CO-2667^TEP15-2667^TES05-2667^FOR13-2667^RETOR-2667  
2667 compraste ... ^DES17-2667  
2668  
2669 (17): No, no, no, compré una que yo vi que  
^E1417-2670^TEP15-2670^TES05-2670^FOR11-2670^DIREC-2670  
2670 ... ^DESCO-2670  
2671  
2672 (Coord): Porque lo habías visto por la  
^E15CO-2673^TEP15-2673^TES05-2673^FOR03-2673^RETOR-2673  
2673 tele. ^DES17-2673  
2674  
2675 (17): A mi me costó 1000 pts, y la de la  
^E1617-2677^TEP15-2677^TES05-2677^FOR5-2677^DIREC-2677  
2676 tele costaba cuatro, o sea, y de hecho me^REFY0-2677^DESMU-2677  
2677 ha ido muy bien.  
2678  
2679 (Coord): O sea que a ti te sirvió para  
^E17CO-2680^TEP14-2680^TES15-2680^FOR03-2680^RETOR-2680  
2680 informarte de que existía eso. ^DES17-2680  
2681  
2682 (17): Sí, sí, pero ya está y de hecho me  
^E1817-2683^TEP14-2683^TES15-2683^FOR11-2683^DIREC-2683  
2683 vino muy bien. ^DESCO-2683  
2684  
2685 (22): Pues mira, mi suegra ronca más que  
^E1922-2690^TEP15-2690^FOR09-2690^DIREC-2690^REFY0-2690  
2686 un quebrado, y mi suegra le ha comprado mi^DES17-2690^RCO02-2690  
2687 cuñada una almohada y del jaleo la  
2688 mandaba al quinto piso porque pega más  
2689 ronquidos, que no hay forma ni con la  
2690 cervical ni con nada.  
2691  
2692 (17): Yo no la he comprado por el roncar,  
^E2017-2694^TEP15-2694^FOR03-2694^DIREC-2694^REFY0-2694  
2693 yo la compré por el dolor y a mi me ha ^DES22-2694  
2694 hecho bien.  
2695  
2696 (Coord): Vamos a ver, en el caso del  
^E21CO-2705^TEP14-2705^TES15-2702^FOR13-2703^RETOR-2705  
2697 ejemplo, que yo creo que es bueno, es un^DESGR-2705  
2698 ejemplo reciente, el que se ha puesto  
2699 aquí, ella dice que le influye, y le ha  
2700 permitido a través de la información que  
2701 le ha dado saber de que existe eso y  
2702 cuando lo ha visto pues lo ha comprado,  
2703 pero hay otras cosas, por ejemplo, la ^TES04-2705^FOR07-2705  
2704 política ¿vosotros pensáis que la  
2705 televisión influye en la política?.  
2706  
2707 (17): No, yo soy apolítica.  
^E2217-2707^TEP14-2707^TES04-2707^FOR01-2707^DIREC-2707^DESCO-2707  
2708

## Anexo I.

2709 (Murmullos). ^DELIM-2709  
2710  
2711 (Coord): ¿En los gustos políticos no ^E23CO-2712^TEP14-2712^TES04-2712^FOR07-2712^RETOR-2712  
2712 influye? ^DESGR-2712  
2713  
2714 (17): Claro, las imágenes hacen mucho, o  
^E2417-2721^TEP14-2721^TES04-2721^TES05-2715^FOR03-2721  
2715 sea la imagen del político, la que no ^DIREC-2721^REFYO-2721^DESGR-2721  
2716 entiende de política, porque quien tenga  
2717 una ideología, que diga, bueno, pues me  
2718 gusta, por ejemplo, la izquierda y voy yo  
2719 siempre por la ... porque la que no, yo  
2720 por ejemplo al principio voté a Felipe  
2721 González porque me gustaba mucho su cara.  
2722  
2723 (Risas de cómplices y murmullos). ^REFOR-2723  
2724  
2725 (Coord): Tenéis que levantar la mano, ^E25CO-2726^TEP10-2726^FOR14-2726^DIREC-2726^DESGR-2726  
2726 porque si no ... ¿eh?  
2727  
2728 (12): Aparte de los fallos, ha sido de los  
^E2612-2734^TEP04-2734^TES05-2730^FOR01-2734^DIREC-2734  
2729 políticos que más imagen ha dado, aparte ^REFYO-2734^DESMU-2734  
2730 de los fallos y la sigue dando, porque  
2731 ahora ¿qué nos está pasando? que estamos  
2732 de Felipe hasta aquí (se señala la cabeza)  
2733 pero y dice tú y bueno quién, y bueno ^TES14-2734  
2734 influye muchísimo.  
2735  
2736 (Coord): O sea que la televisión influye  
^E27CO-2737^TEP14-2737^TES05-2737^FOR13-2737^RETOR-2737  
2737 por la imagen que da de la persona. ^DES12-2737  
2738  
2739 (12): Sí, sí, igual que de las artistas,  
^E2812-2740^TEP05-2740^FOR11-2740^DIREC-2740^DESCO-2740  
2740 igual que de las presentadoras ...  
2741  
2742 (Coord): Pero no tanto por lo que digan  
^E29CO-2743^TEP05-2743^FOR08-2743^RETOR-2743^DES12-2743  
2743 ...?.  
2744  
2745 (12): No, no, no, es por la imagen que da  
^E3012-2747^TEP14-2747^TES05-2747^FOR01-2747^DIREC-2747  
2746 la televisión de las personas, yo por lo ^DESCO-2747  
2747 menos lo veo así.  
2748  
2749 (Coord): Es que ellos, por ejemplo, ^E31CO-2755^TEP04-2755^FOR03-2755^RETOR-2755^DESGR-2755  
2750 vosotros lo sabéis, que se gastan mucho el ^TES05-2755  
2751 dinero los partidos políticos, todos lo  
2752 que quieren es salir en la tele y en  
2753 hablar ... pero da igual un poco lo que  
2754 digan porque la imagen pesa mucho más  
2755 ¿no?.  
2756  
2757 (17): No, aparte de escucharlo hablar, la  
^E3217-2763^TEP04-2763^TES05-2763^FOR04-2763^DIREC-2763  
2758 imagen también, porque yo hay políticos ^DESES-2763  
2759 que los veo muy guapos, y digo ¡huy! que  
2760 yo no los puedo ver, y vamos de política  
2761 entiendo muy poco, pero que hay políticos  
2762 que no me gustan, en cambio hay otros que  
2763 me gustan cómo hablan.  
2764  
2765 (Coord): Pero la imagen qué, vamos a ver,  
^E33CO-2767^TEP04-2767^TES05-2767^FOR07-2767^DIREC-2767  
2766 por ejemplo, Felipe González que como ^DESGR-2767^FOR05-2767  
2767 imagen ¿era buena?.  
2768  
2769 (17), (12) y (22) asienten. ^E3417-2769^E3412-2769^E3422-2769^TEP04-2769^TES05-2769  
2770 ^FOR01-2769^DIREC-2769^DESCO-2769  
2771 (12): Sí, claro, tiene mucho gancho. ^E3512-2771^TEP04-2771^TES05-2771^FOR11-2771^DIREC-2771  
2772 ^DESCO-2771  
2773 (Coord): O sea da la talla en la imagen,  
^E36CO-2774^TEP04-2774^TES05-2774^FOR07-2774^RETOR-2774  
2774 ¿y Aznar, por ejemplo? ^DESGR-2774  
2775  
2776 (12): Nada, no, tiene muy poca.  
^E3712-2776^TEP04-2776^TES05-2776^FOR01-2776^DIREC-2776^DESCO-2776  
2777  
2778 (14) mueve la cabeza en sentido negativo.  
^E3814-2778^TEP04-2778^TES05-2778^FOR11-2778^DIREC-2778  
2779 ^DESCO-2778  
2780 (17): Ese muchacho que han matado ^E3917-2782^TEP04-2782^FOR05-2782^DIREC-2782^DESGR-2782  
2781 últimamente, ese muchacho yo no lo había  
2782 visto nunca.  
2783  
2784 (22): Ordóñez, Ordóñez. ^E4022-2784^TEP04-2784^FOR04-2784^DIREC-2784^DES17-2784  
2785  
2786 (17): Pues yo no lo había escuchado nunca,  
^E4117-2796^TEP04-2796^FOR03-2796^DIREC-2796^REFYO-2796  
2787 de esas casualidades y entonces el día que ^DESGR-2796  
2788 murió y bueno un momento antes lo pusieron  
2789 y yo no sabía que estaban diciendo que  
2790 habían matado a ese muchacho, y ese

2791 muchacho sabía hablar, ¡huy! este muchacho ^TES05-2794^RCO02-2796  
2792 tiene como garra, dije yo, porque era una  
2793 cosa así como cuando Felipe González  
2794 empezó y al momento dice mi hija: mamá si  
2795 ese es al que han matado, y dije yo:  
2796 claro, por eso se lo han cargado.  
2797  
2798 (Coord): ¿Ese es el concepto de imagen?.  
^E42CO-2798^TEP05-2798^FOR13-2798^RETOR-2798^REF17-2798  
2799 ^DESGR-2798  
2800 (22, 18, 24 y 17 asienten). ^E4322-2800^E4318-2800^E4324-2800^E4317-2800^TEP05-2800  
2801 ^FOR11-2800^DIREC-2800^DESCO-2800  
2802 (19): Pero a la larga tampoco engaña la ^E4419-2805^TEP14-2805^TES04-2805^FOR09-2805  
2803 televisión, porque se da una cuenta que el ^DIREC-2805^DESMU-2805  
2804 que más y el que menos, que de momento si,  
2805 pero después no.  
2806  
2807 (Murmullos). ^DELIM-2807  
2808  
2809 (2): Yo opino que la televisión engancha  
^E4502-2815^TEP14-2815^FOR09-2815^RETOR-2815^DESGR-2815  
2810 sobre lo que chispa más o menos una cree  
2811 que es lo que le interesa; si a ti no te  
2812 interesa una cosa, ya lo pueden echar  
2813 veinte mil veces, que tú no le echas  
2814 cuenta, por tanto si tú no le echas  
2815 cuenta, no te puedes enganchar.  
2816  
2817 (Coord): O sea que tiene que coger algo  
^E46CO-2819^TEP14-2819^FOR13-2819^RETOR-2819^DES02-2819  
2818 que te dé con el conque personalmente  
2819 ¿no?.  
2820  
2821 (2): Exactamente, yo creo que sí, hay  
^E4702-2842^TEP14-2842^TES15-2829^FOR03-2842^RETOR-2842  
2822 cosas, por ejemplo, como cualquier anuncio ^DESGR-2842^TES05-2828  
2823 que ha dicho mi compañera (señala a 10), la ^REF10-2823  
2824 almohada o cualquier cosa de esa, porque  
2825 como las mujeres somos muy curiosas en ese  
2826 sentido de comprar siempre o vamos a lo  
2827 más barato o vamos a lo más caro, en ese  
2828 sentido yo los anuncios de compra sí  
2829 estamos siempre más atenta, pero por ^TES04-2842  
2830 ejemplo que estamos hablando cosas de  
2831 política, si a ti no te interesan y están  
2832 echando un programa de política pues tú no  
2833 le estás echando cuenta a ese programa,  
2834 pueden echarlo veinte mil veces, cuando  
2835 las mismas elecciones, que a lo mejor tú  
2836 te interesa más bien en el país, que tú  
2837 has dicho, por ejemplo, si ahora van a  
2838 meter a la izquierda, si tú estás harta de  
2839 la izquierda, ya la pueden echar en la  
2840 televisión, que tú la izquierda no le vas  
2841 a votar o si es por ejemplo la derecha, yo  
2842 hay cosas que sí y hay cosas que no.  
2843  
2844 (Coord): Bueno, pues venga ya terminamos  
^E48CO-2848^TEP10-2848^FOR01-2847^DIREC-2848^DESGR-2848  
2845 un poco, porque llevamos ya casi dos horas  
2846 de debate, y bueno en principio antes de  
2847 terminar ¿os ha parecido esto muy ^FOR07-2848  
2848 desagradable?.  
2849  
2850 (Todas dicen que no, que va, que va, hacen ^REFOR-2851  
2851 bromas). (Barullo).  
2852  
2853 (Coord): Bueno, hay una cosa que me han  
^P1327-3136^OBJ04-3136^E01CO-2858^TEP02-2858^FOR07-2858^DIREC-2858^DESGR-2858  
2854 planteado que comentásemos aquí que era  
2855 ¿qué se aprende a través de la tele?.  
2856  
2857 (Coord): ¿qué se aprende a través de la  
2858 televisión?.  
2859  
2860 (20): Pues de la tele se aprende mucho.  
^E0220-2860^TEP02-2860^FOR01-2860^DIREC-2860^DESCO-2860  
2861  
2862 (Coord): ¿Y quién aprende a través de la  
^E03CO-2864^TEP02-2864^FOR07-2864^RETOR-2864^DESGR-2864  
2863 tele? Por ejemplo ¿vosotros aprendéis a  
2864 través de la tele?.  
2865  
2866 (20): Sí. ^E0420-2866^TEP02-2866^FOR01-2866^DIREC-2866^DESCO-2866  
2867  
2868 (18): Hay ciertas cosas que sí. ^E0518-2868^TEP02-2868^FOR04-2868^DIREC-2868^DESCO-2868  
2869  
2870 (Coord): ¿por ejemplo? ^E06CO-2870^TEP02-2870^FOR07-2870^RETOR-2870^DES18-2870  
2871  
2872 (18): Pues a mí las cosas educativas me  
^E0718-2874^TEP02-2874^FOR01-2874^DIREC-2874^DESCO-2874  
2873 encantan, porque me voy ya adentrando en  
2874 aquello que va explicando.

## Anexo I.

2875  
2876 (Coord): pero depende del programa ¿no?  
^E08CO-2879^TEP02-2879^TES01-2879^FOR03-2879^RETOR-2879  
2877 porque por ejemplo tú antes comentaba el^REF17-2879^C1303-2879^DESGR-2879  
2878 programa de ... ¿el de Cifras y Letras  
2879 era?  
2880  
2881 (18): No, ese no lo veo yo. ^E0918-2881^TEP01-2881^FOR01-2881^DIREC-2881^DESCO-2881  
2882  
2883 (17): Sí, y en mi casa se comentan mucho.  
^E1017-2883^TEP01-2883^TES13-2883^FOR01-2883^DIREC-2883  
2884 ^DESCO-2883  
2885 (19): Y yo y juegan todo. ^E1119-2885^TEP01-2885^TES13-2885^FOR11-2885^DIREC-2885^DESCO-2885  
2886  
2887 (Coord): ¿Y procuráis jugar al tiempo del  
^E12CO-2891^TEP02-2891^TES01-2891^FOR07-2891^RETOR-2891  
2888 programa y eso? o también esos que habéis ^DESGR-2891  
2889 comentado los programas de la naturaleza  
2890 ... ¿se aprenden? ¿sirve para aprender o  
2891 para entretenerse?.  
2892  
2893 (18): A mi esos me encantan. ^E1318-2893^TEP01-2893^FOR01-2893^DIREC-2893^DESCO-2893  
2894  
2895 (Coord): ¿Sirven para aprender o para ^E14CO-2896^TEP02-2896^FOR07-2896^RETOR-2896^DESGR-2896  
2896 entretenerse?  
2897  
2898 (...): Las dos cosas. ^E1500-2898^TEP02-2898^FOR01-2898^DIREC-2898^DESCO-2898  
2899  
2900 (Barullo).  
2901  
2902 (2): Se aprende, se aprende. ^E1602-2902^TEP02-2902^FOR04-2902^DIREC-2902^DESES-2902  
2903  
2904 (3): Se aprende. ^E1703-2904^TEP02-2904^FOR11-2904^DIREC-2904^DESES-2904  
2905  
2906 (Coord): ¿Y de los programas, hay unos  
^E18CO-2912^TEP02-2912^TES01-2912^FOR07-2912^RETOR-2912  
2907 programas que podríamos decir, que son un^DESGR-2912  
2908 poquito más frívolos, que los que habéis ^REFGR-2911  
2909 comentado como ese de la Gemio, el de lo  
2910 que necesitas es amor, esta noche, sexo,  
2911 la media naranja... ¿pensáis que se  
2912 aprende algo de esos programas?.  
2913  
2914 (18): Ahí, no, no. ^E1918-2914^TEP02-2914^FOR01-2914^DIREC-2914^DESCO-2914  
2915  
2916 (4): No, ahí no, ahí lo que hace es ^E2004-2917^TEP02-2917^FOR11-2917^DIREC-2917^DESCO-2917  
2917 preparar el desliz.  
2918  
2919 (Coord): ¿Pero nada, nada ...?. ^E21CO-2919^TEP02-2919^FOR07-2919^RETOR-2919^DESGR-2919  
2920  
2921 (6): No, ahí no te enseñan, porque es que  
^E2206-2922^TEP02-2922^FOR03-2922^DIREC-2922^DESCO-2922  
2922 no estamos preparadas para esas cosas.  
2923  
2924 (20): Yo creo que esos programas ves cosas  
^E2320-2930^TEP02-2930^TES07-2930^FOR03-2930^DIREC-2930  
2925 que tú no sabes si existen (risas de ^DESGR-2930  
2926 cómplices, la cámara recoge las risas de  
2927 16, 17, 22, 25), muy poca gente, porque yo  
2928 llevo veintinueve años casada y yo me he  
2929 enterado de cosas que no sabía si  
2930 existían.  
2931  
2932 (Coord): Luego entonces algo se aprende  
^E24CO-2935^TEP02-2935^FOR13-2935^RETOR-2935^DESGR-2935  
2933 ¿no? vamos a llegar a pensar que hay  
2934 muchas más cosas educativas de las que en  
2935 principio ...  
2936  
2937 (17): Bueno pero a lo que se está  
^E2517-2938^TEP02-2938^FOR09-2938^DIREC-2938^REF20-2938  
2938 refiriendo (20) no es a cosas educativas. ^DESCO-2938  
2939  
2940 (19): Se refiere al sexo. ^E2619-2940^TEP07-2940^FOR04-2940^DIREC-2940^DESCO-2940  
2941  
2942 (17): Es que es un programa que hizo la  
^E2717-2947^TEP01-2947^TES07-2947^FOR05-2947^DIREC-2947  
2943 Isabel Gemio, que yo no lo he visto pero ^DESCO-2947^RCO01-2943  
2944 que me lo han contando, que es  
2945 graciosísimo y yo tampoco voy a contarte  
2946 ahora, hablaban de unos métodos para  
2947 estimular a las personas.  
2948  
2949 (16): pero son muy antiguos. ^E2816-2949^TEP07-2949^FOR09-2949^DIREC-2949^DES17-2949  
2950  
2951 (17): ¿sí? pues hija yo en mi vida había  
^E2917-2953^TEP07-2953^TES02-2953^FOR09-2953^RETOR-2953  
2952 escuchado eso y llevo 22 años casada ^DES16-2953  
2953 también.  
2954  
2955 (Murmillos). ^DELIM-2955  
2956  
2957 (16): Yo empecé a verlo y lo quité porque  
^E3016-2960^TEP07-2960^TES09-2960^FOR03-2960^DIREC-2960

Textos codificados correspondientes  
a los grupos de discusión

2958 estábamos mi marido, mi hija y yo, es que ^REFYO-2960^DESPA-2960^TES06-2959  
2959 te corta porque si estuviera sola con mi  
2960 marido, pues mira.  
2961  
2962 (Coord): ¿Si estuvierais solas o con ^E31CO-2963^TEP07-2963^TES09-2963^FOR07-2963^RETOR-2963  
2963 vuestros maridos, lo veriais?. ^DESGR-2963  
2964  
2965 (16): Yo sí, pero ahora con mi hija de 19  
^E3216-2967^TEP07-2967^TES09-2967^FOR01-2967^DIREC-2967  
2966 años pues me da vergüenza y si está mi ^DESCO-2967^TES06-2966  
2967 madre pues para qué ...  
2968  
2969 (Murmillos). ^DELIM-2969  
2970  
2971 (17): Aunque nos creamos que somos muy  
^E3317-2989^TEP07-2989^FOR03-2989^DIREC-2989^REFYO-2989  
2972 modernas, pero todavía no estamos yo que^DESES-2989  
2973 sé ... yo tengo dos hijas, una de 17 y ^TES02-2978  
2974 otra de 19 y entonces ellas saben de la  
2975 vida quizás más que yo porque han recibido  
2976 una cultura mejor que la mía porque están  
2977 en el colegio desde chicas y todavía de  
2978 hecho están estudiando, pero es que yo no ^TES06-2989^TES09-2985  
2979 soy capaz de ver una película fuerte  
2980 delante de ellas, igual que ver ... pero  
2981 es que ellas son iguales, ellas lo de  
2982 Isabel Gemio se reían porque de hecho  
2983 después la mayor tiene un de eso venia y ^RCO02-2985  
2984 me lo contaba así, y digo ¡niña, a mi no  
2985 me cuentas esas cosas! y lo ve ella sola  
2986 en su cuarto pero yo soy incapaz de verlo  
2987 con ella, eso es lo que se refiere ella ^REF16-2989  
2988 (16) que nosotros no somos capaces de  
2989 verla.  
2990  
2991 (19): Lo mío son todos varones, uno de 19  
^E3419-2994^TEP07-2994^TES13-2994^FOR01-2994^DIREC-2994  
2992 y otro de 17, y yo lo comento con ellos y ^REFYO-2994^DESPA-2994  
2993 hablo de sexo con ellos y a mi no me da ^TES06-2994  
2994 vergüenza.  
2995  
2996 (Coord): Pero ¿se ha hablado siempre por  
^E35CO-2998^TEP13-2998^TES01-2998^TES07-2998^FOR07-2998  
2997 ejemplo o es por el hecho de que salga así^RETOR-2998^DES19-2998  
2998 un programa ha dado pie a que se hable?.  
2999  
3000 (19): Bueno, no, yo le he hablado siempre  
^E3619-3001^TEP13-3001^TES07-3001^FOR01-3001^INSEG-3001  
3001 ... ^DESCO-3001  
3002  
3003 (Coord): ¿Y el hecho de que aparezca el  
^E37CO-3005^TEP13-3005^TES01-3005^FOR01-3005^RETOR-3005  
3004 programa permite, ayuda a que haya más ^DESGR-3005^TES07-3005  
3005 debate sobre esas cosas?  
3006  
3007 (2): Sí, claro. ^E3802-3007^TEP13-3007^TES07-3007^FOR11-3007^DIREC-3007^DESCO-3007  
3008  
3009 (19): Bueno, es que a ellos esos programas  
^E3919-3016^TEP13-3016^TES07-3016^FOR03-3016^DIREC-3016  
3010 no le gustan y no lo suelen ver, entonces ^DESPA-3016  
3011 yo lo he visto solamente una vez, pero  
3012 ellos no, no, y yo sí hablo con ellos y  
3013 ellos me lo cuentan y me hacen preguntas  
3014 de todo, pero desde chicos, y yo se lo he  
3015 hablado claramente, sin tapujos ni nada y  
3016 lo mismo a los dos.  
3017  
3018 (Coord): Pero eso no es lo generalizado  
^E40CO-3019^TEP13-3019^TES07-3019^FOR01-3019^RETOR-3019  
3019 ¿no?. ^DESGR-3019  
3020  
3021 (17): No, yo nunca. ^E4117-3021^TEP13-3021^TES07-3021^FOR11-3021^DIREC-3021^DESCO-3021  
3022  
3023 (16): Yo sí, algunas veces con mi hija,  
^E4216-3024^TEP13-3024^TES07-3024^FOR01-3024^DIREC-3024  
3024 sí, cuando estoy a solas con ella ... ^DESPA-3024  
3025  
3026 (Murmillos). ^DELIM-3026  
3027  
3028 (14): Es que tampoco estamos preparados  
^E4314-3029^TEP07-3029^TES02-3029^FOR01-3029^INSEG-3029  
3029 ... ^DESPA-3029  
3030  
3031 (Coord): Pero ¿porque siente vergüenza  
^E44CO-3032^TEP07-3032^TES06-3032^FOR01-3032^RETOR-3032  
3032 ...?. ^DES14-3032  
3033  
3034 (14): Claro. ^E4514-3034^TEP07-3034^TES06-3034^FOR11-3034^DIREC-3034^DESCO-3034  
3035  
3036 (12): Yo es a lo que iba (señalando a 14),  
^E4612-3046^TEP07-3046^TES02-3046^FOR03-3046^RETOR-3046  
3037 que nosotros la educación que hemos tenido ^REFYO-3046^DESMU-3046  
3038 ha sido que todo era represión, todo era

## Anexo I.

3039 malo, porque yo hablo por mi, que mi madre  
3040 eso ha sido excesivo, y es una mujer muy  
3041 alegre, es una mujer abierta pero sobre el  
3042 tema del sexo yo no sé si es que ella está  
3043 ofuscada, yo no me lo sé explicar, yo lo  
3044 que sé es que para eso ella ha sido ... y  
3045 eso ha sido horroroso y eso tampoco debe  
3046 de ser así.  
3047  
3048 (Coord): Bueno, bueno vamos a ver, y ^E47CO-3054^TEP02-3054^TES07-3054^FOR07-3054^RETOR-3054  
3049 planteado así, por ejemplo, estamos ^DESFA-3054^REFGR-3053  
3050 hablando de un tema que quizás sea el más  
3051 difícil de hablar, pero planteado así de  
3052 que a las madres le da muchas veces  
3053 vergüenza hablar de esas cosas ¿os parece ^TES01-3054  
3054 mal que haya programas que lo digan?.  
3055  
3056 (25): A mi no me parece mal que lo digan,  
^E4825-3071^TEP02-3071^TES07-3062^FOR01-3062^DIREC-3071  
3057 yo de hecho lo he visto dos veces que ha ^DESGR-3071  
3058 salido, y he escuchado cosas que yo no las  
3059 había escuchado en mi vida, de hecho lo ^REFPR-3060  
3060 estuvimos comentando con (Prof), la verdad  
3061 que sí, y yo me quedé, que yo no había  
3062 oído eso nunca y yo tengo 48 años y me he ^TES21-3071^FOR02-3071^REFYO-3071  
3063 criado con 8 hermanos pero como en un  
3064 cuartel, mi padre era Civil y todo era  
3065 malo, y todo era pecado y todo era pueblo  
3066 y cuartel y playa donde no había luz y no  
3067 había agua corriente ¿comprende? y en la  
3068 sala de armas, el guardia que estaba en mi  
3069 puerta nos daba a nosotros de leer y de  
3070 escribir un poquillo que sabía, o sea que  
3071 aquello para nada.  
3072  
3073 (2): Tomo la palabra, yo veo estos  
^E4902-3105^TEP02-3105^TES07-3105^TES01-3074^FOR09-3105  
3074 programas bien, si lo echan la verdad no^RETOR-3105^DESES-3105  
3075 suelo quitarlo ni delante de mis hijos, de  
3076 ninguno mayor, si es verdad de Inma por  
3077 ejemplo (una niña que tendrá unos cinco  
3078 años), pero quitando de Inma, tanto la que  
3079 tiene 17 años y 19 años la verdad no lo  
3080 quito, me gusta, porque por ejemplo yo  
3081 creo, que a mi edad no estamos bien  
3082 informadas como han dichos mis compañeras, ^REFGR-3082  
3083 pero para mi me parece que siempre se ha  
3084 sabido, lo que pasa es que no sabemos  
3085 llamarlo por su nombre, digo yo para mi, a  
3086 lo mejor como hay más palabras técnicas,  
3087 lo hemos sabido, pero lo hemos llamado a  
3088 lo mejor de otra forma, pero yo, por ^TES13-3103^REFYO-3103  
3089 ejemplo, esos programas los veo bien y si  
3090 está mi hijo delante pues no me da  
3091 vergüenza, ni mi hija y si le tengo que  
3092 explicar lo que sea, se lo explico y si se  
3093 lo tengo que preguntar a ellos también se  
3094 lo pregunto, a lo mejor: ¡Ah, eso se llama  
3095 así niña ahora! Ah, pues, yo no le llamaba  
3096 así, pues la verdad lo comento con ella y  
3097 no me da vergüenza ninguna, sea la escena  
3098 que sea y sea la pregunta que sea, si está  
3099 en mi formación decirselo, pues se lo digo  
3100 y si no pues mira yo ahora mismo no sé  
3101 cómo se llamaba eso, tú lo tienes que  
3102 saber mejor que yo, yo esto lo llamo así  
3103 si tú lo llamas de otra forma, o sea que ^TES01-3105  
3104 esos programas los veo bien y no los veo  
3105 mal.  
3106  
3107 (17): No, si yo no los veo mal ... que soy  
^E5017-3109^TEP07-3109^TES06-3108^FOR06-3109^DIREC-3109  
3108 incapaz de verlo con mis hijas, por eso lo ^REFYO-3109^DES02-3109^TES09-3109  
3109 ven ellas en su cuarto.  
3110  
3111 (2): Y se aprende de ellos, se aprende  
^E5102-3112^TEP02-3112^TES07-3112^FOR04-3112^RETOR-3112  
3112 bastante. ^DES17-3112  
3113  
3114 (25): Yo he escuchado ahí cosas que en mi  
^E5225-3122^TEP02-3122^TES07-3122^FOR06-3122^DIREC-3122  
3115 vida lo había escuchado, ni lo había dicho^REFYO-3122^DES02-3122  
3116 por otro nombre ni por otro nombre, nada,  
3117 la verdad, ¿qué quiere que te diga?  
3118 (mirando a 2); eso, sobre ese particular  
3119 me quedé (cara de sorpresa) y además yo  
3120 estoy deseando que vuelva a salir otra vez  
3121 para yo escucharlo otra vez, porque ya te  
3122 digo que yo en mi vida lo había visto.  
3123  
3124 (2): O sea, que a mi me gusta, que con eso  
^E5302-3126^TEP02-3126^FOR13-3126^RETOR-3126^DESES-3126  
3125 nos informamos, con eso aprendemos cosas  
3126 que no sabemos, la verdad.

3127  
3128 (Coord): Bueno ¿alguien quiere decir algo  
^E54CO-3129^TEP02-3129^FOR07-3129^DIREC-3129^DESGR-3129  
3129 más sobre esto?.

3130  
3131 Inma (hija de 2): No. ^E55H2-3131^FOR01-3131^OBSTI-3131^DESCO-3131  
3132

3133 (25): Qué graciosa es. ^E5625-3133^FOR01-3133^BROMA-3133^DESGR-3133  
3134

3135 (Risas generalizadas). ^DELIM-3135  
3136

3137 (Coord): Bueno, ya tendremos la segunda  
^P1328-3228^OBJ06-3228^E01CO-3140^TEP10-3140^FOR01-3140  
3138 charla donde intentaremos profundizar en^DIREC-3140^DESGR-3140  
3139 más cosas, ya veremos a ver cómo lo  
3140 planteamos.

3141  
3142 (Prof): Se traerán las conclusiones de lo  
^E02PR-3143^TEP10-3143^FOR01-3143^DIREC-3143^DESGR-3143  
3143 que se ha dicho hoy (mirando a Coord).  
3144

3145 (Coord): Sí, sacarán las conclusiones de  
^E03CO-3159^TEP10-3153^FOR03-3153^DIREC-3159^DESGR-3159  
3146 lo que se ha hablado aquí ... procuraremos  
3147 nosotros a través de ... analizando esto  
3148 irlo ... tomando notas, ir viendo de qué  
3149 manera exponer todo lo que se ha dicho  
3150 para traerlo y contároslo también, digamos  
3151 como resumen de todo lo que se ha dicho  
3152 para que vosotros le deis el visto bueno  
3153 también ... bueno que ... otra cosa que si ^TEP02-3159^TES01-3159^FOR07-3159^REFCA-3159  
3154 me gustaría comentaros antes de irnos, que  
3155 me lo ha pedido ella (señalando al cámara  
3156 de video), que piensa que no ha quedado  
3157 quizá muy claro es que cuando habláis de  
3158 programas informativos ¿a qué hacéis  
3159 referencia?.

3160  
3161 (Prof): Pues los telediarios ... ^E04PR-3161^TEP01-3161^TES02-3161^FOR01-3161^DIREC-3161  
3162 ^DESCO-3161  
3163 (7): Los Reporteros. ^E0507-3163^TEP01-3163^TES02-3163^FOR01-3163^DIREC-3163^DESCO-3163  
3164

3165 (3): Informe Semanal. ^E0603-3165^TEP01-3165^TES02-3165^FOR01-3165^DIREC-3165^DESCO-3165  
3166

3167 (2): Por ejemplo, Informe Semanal, es un  
^E0702-3170^TEP01-3169^TES02-3169^FOR02-3170^DIREC-3170  
3168 coloquio dedicado durante toda la semana ^DESCO-3170  
3169 recogido de las cosas más importantes o  
3170 sea que ese es ...  
3171

3172 (Coord): ¿Estáis de acuerdo que ese es el  
^E08CO-3173^TEP02-3173^FOR07-3173^RETOR-3173^REFGR-3173  
3173 concepto?. ^DESGR-3173  
3174

3175 (Asentimiento general). ^REFOR-3175  
3176

3177 (8): Yo más información cultural ... ^E0908-3177^TEP02-3177^FOR01-3177^DIREC-3177^DESCO-3177  
3178

3179 (Coord): ¿Por ejemplo?. ^E10CO-3179^TEP02-3179^TES01-3179^FOR07-3179^RETOR-3179^DES08-3179  
3180

3181 (8): Eso que me gustaría a mi. ^E1108-3181^TEP02-3181^FOR01-3181^INSEG-3181^DESCO-3181  
3182

3183 (24): Es lo mismo que a mi me gusta lo de  
^E1224-3184^TEP01-3183^FOR01-3184^DIREC-3184^DESCO-3184  
3184 las bodas de los reyes, sí es muy bonito.  
3185

3186 (25): Sí, Bodas Reales. ^E1325-3186^TEP01-3186^FOR11-3186^DIREC-3186^DESCO-3186  
3187

3188 (Coord): Lo de las bodas de los reyes, por  
^E14CO-3190^TEP01-3190^FOR07-3190^RETOR-3190^REF24-3190  
3189 ejemplo, pero ¿eso podríamos considerarlo ^DESGR-3190^TES02-3190  
3190 informativo?.

3191  
3192 (19): Es que cultural es todo.  
^E1519-3192^TEP01-3192^TES02-3192^FOR09-3192^DIREC-3192^DESGR-3192  
3193

3194 (18): Ese es muy bonito, ese es precioso.  
^E1618-3194^TEP01-3194^FOR01-3194^DIREC-3194^DESGR-3194  
3195

3196 (Coord): Sí, pero ¿ese sería informativo?  
^E17CO-3196^TEP01-3196^TES02-3196^FOR07-3196^RETOR-3196  
3197 ^DES18-3196  
3198 (18): Bueno, informativo no.  
^E1818-3198^TEP01-3198^TES02-3198^FOR06-3198^DIREC-3198^DESCO-3198  
3199

3200 (Barullo). ^DELIM-3200  
3201

3202 (Coord): Es que, un momento, que yo quería  
^E19CO-3205^TEP10-3205^FOR14-3205^DIREC-3205^DESGR-3205  
3203 de alguna manera ahí que a la hora de  
3204 analizar después que responda a lo que  
3205 vosotros pensáis.  
3206

## Anexo 1.

3207 (Barullo). ^DELIM-3207  
3208  
3209 (18): No es un cosa informativa. ^E2018-3209^TEP01-3209^TES02-3209^FOR01-3209^DIREC-3209  
3210 ^DESCO-3209  
3211 (2): Bueno, es que es según lo que veas tú  
^E2102-3223^TEP02-3223^TES01-3223^FOR09-3223^RETOR-3223  
3212 informativo porque Informe Semanal, por ^DES18-3223^REFTE-3220  
3213 ejemplo, a lo mejor está hablando de cosas  
3214 reales ahora que se va a casar la princesa  
3215 en Informe Semanal te dice que aquí se  
3216 casa fulana de tal, o sea, que lo que está  
3217 indicando, es un informativo también, te  
3218 lo mezclan con varias cosas te está  
3219 anunciando de bodas reales, empieza cuando  
3220 los Reyes Católicos ... o sea cuanto te  
3221 están informando, te está informando sobre  
3222 también de la princesa que si va tomar  
3223 dichos o sea a la boda.  
3224  
3225 (18): Pero el otro es nada más de bodas ^E2218-3226^TEP01-3226^TES02-3226^FOR09-3226  
3226 reales, de la vida... ^RETOR-3226^DES02-3226  
3227  
3228 (Barullo). ^DELIM-3228  
3229  
3230 (Coord): Bueno, pues ha sido un placer ^FOR13-3234^DIREC-3234^DESGR-3234  
3231 estar con vosotros y yo espero que pronto  
3232 podamos volver, cuando le hayamos metido  
3233 mano a esto, en principio tenemos fecha ya  
3234 para el día ...  
3235  
3236 (Prof): ¿La segunda está puesta?  
3237  
3238 (Coord): Sí, sí, ya está puesta, para el  
3239 día (en tono dudoso) ¿27 de Febrero es?  
3240 (mira al cámara).  
3241  
3242 (Prof): No, porque el 27 dijimos que era  
3243 puente.  
3244  
3245 (Murmillos).  
3246  
3247 (Coord): Bueno, ya lo hablaremos entonces  
3248 y ya lo diremos.  
3249  
3250 ^Z



1 Centro de Educación de Adultos Juan XXIII  
2  
3 Grupo: 6. Nivel: C. PARTE PRIMERA. (1/2).  
4  
5 (Prof): Vamos a procurar levantar la mano  
^P1429-90^OBJ01-90^E01PR-16^TEP10-16^FOR02-16^DIREC-16  
6 y guardar el turno de palabra porque entre^DESGR-16  
7 otras cosas lo vamos a ir tomando en la  
8 cinta, lo vamos a grabar y después cuando  
9 se quiere volver a escuchar si se habla  
10 dos o tres personas a la vez es muy  
11 difícil de entender lo que se dice,  
12 entonces vamos a hacer un poquito de  
13 esfuerzo todos y vamos levantando la mano.  
14 Ella es (Coord) ya la conocistéis el otro  
15 día y bueno yo, si queréis algo, como voy  
16 a estar aquí, así que ...  
17  
18 (Coord): Bueno, pues como os ha dicho ^E02CO-79^TEP10-79^FOR01-32^RETOR-79^DESGR-79  
19 vuestra (prof), yo soy (Coord) y hoy como  
20 recordaréis del otro día que queremos  
21 hacer un trabajo, igual que vosotros ^REFGR-22  
22 estáis trabajando en investigación, pues  
23 nosotros también estamos haciendo un  
24 trabajo de investigación sobre el tema de  
25 televisión y queremos, pues, ver qué  
26 piensa la gente sobre televisión, qué es  
27 lo que le gusta y lo que no le gusta,  
28 pues, para que ese tipo de información  
29 pueda ser útil, pues, para plantearse a  
30 Canal Sur o en otras cadenas y a ver si  
31 nos escuchan y podemos de alguna manera  
32 aportar cosas. Este trabajo, pues, nos ^FOR03-54  
33 hace bastante ilusión y además me gustaría  
34 que vosotros también os lo tomaséis con  
35 dedicación y pudiéseris aportar la mayor  
36 cantidad de cosas porque es bastante  
37 importante todo lo que podamos plantear;  
38 que no se trata de que cada uno plantee un  
39 programa que es mejor que otro o que mi  
40 gusto sea mejor, la televisión es como los  
41 colores, es cuestión de gusto, a unos les  
42 gusta unas cosas y a otros otras ¿no? y no  
43 tenéis que parar de decir: Ah, si digo  
44 este programa van a pensar que no es  
45 bueno, pues, no, bueno, yo, por ejemplo, ^REFYO-51  
46 cuando mis compañeros me dicen ¿a ti cuál  
47 te gusta, qué programa te gusta? pues yo  
48 digo uno que yo sé que no les gusta a  
49 nadie, pero a mi me gusta y yo lo digo y  
50 se acabó ¿no? como cada uno es muy libre  
51 de gustarle lo que le parezca ¿eh?  
52 entonces no nos sintais en ese sentido  
53 cohibidos de decir, pues no hay que ...,  
54 porque a cada uno le gusta una cosa ¿eh?.  
55 Bueno, además tenemos un pequeñito reto ^FOR15-63  
56 que hacer porque resulta que los otros  
57 grupos han hecho muchas cosas y no nos  
58 vamos a quedar nosotros con menos cosas  
59 (se ríe), así que tenemos que ganarle en  
60 cosas que tenemos que decir, a ver si  
61 somos capaces de decir muchísimas más  
62 cosas que el otro grupo para ser los  
63 mejores en pistas que podamos ofrecer.  
64 Bueno, como decía como a veces de la  
65 emoción de contar cosas podemos chocarnos,  
66 como les ha dicho vuestra (prof), es mejor ^REFPR-66  
67 que cuando veamos mogollón, pues  
68 procuremos pedir la palabra para controlar  
69 un poquito y que el cassette quede bien y  
70 bueno si quereis hacer alguna pregunta  
71 aclaratoria sobre esto o si quereis yo os  
72 voy a lanzar una serie de preguntas, voy a  
73 preguntar así en general para conducir un  
74 poco el tema ¿eh? y vosotros ya me hablais  
75 lo que os parezca en relación con las  
76 preguntas, tampoco es que me tengais que  
77 contestar sí o no y ahora otra pregunta,  
78 sino que se habla ¿no? como vayan saliendo  
79 las cosas ¿eh? ¿estáis preparados?  
80  
81 (Silencio). ^DELIM-81  
82  
83 (Coord): ¿Sí? A ver tienen que salir ^E03CO-84^TEP10-84^FOR15-84^DIREC-84^DESGR-84  
84 muchas cosas ...  
85  
86 (Prof): Sí, sí, nada más que se les ^E04PR-87^TEP10-87^FOR01-87^BROMA-87^DESCO-87  
87 caliente el pico ya ...  
88  
89 (Risas). ^REFOR-89  
90  
91 (Coord) ¿Vale? Bueno, en primer lugar  
^P1430-586^OBJ01-586^E01CO-94^TEP01-94^FOR07-94^RETOR-94

## Anexo I.

92 tendremos que empezar preguntando si veis^DESGR-94  
93 la televisión porque como no la veais no  
94 hacemos nada.  
95  
96 (17): Verla, sí, la vemos, vamos, yo, por ^E0217-97^TEP01-97^FOR01-97^DIREC-97^DESCO-97  
97 lo menos, la veo.  
98  
99 (15): Yo veo poco desde luego, poco porque ^E0315-100^TEP01-100^FOR01-100^INSEG-100^DESCO-100  
100 ...  
101  
102 (19): Yo veo poquísima también. ^E0419-102^TEP01-102^FOR01-102^DIREC-102^DESCO-102  
103  
104 (Coord): ¿Sí?, y ¿por qué veis poca?, ^E05CO-105^TEP01-105^FOR07-105^DIREC-105^DESGR-105  
105 ¿porque no tenéis tiempo o ...?  
106  
107 (19): Yo, porque no tengo tiempo desde ^E0619-108^TEP01-108^FOR01-108^DIREC-108^DESCO-108  
108 luego.  
109  
110 (15): Yo, porque no tengo tiempo, ni ^E0715-111^TEP01-111^FOR01-111^DIREC-111^DESCO-111  
111 tampoco me gusta desde luego mucho.  
112  
113 (Coord): ¿No te gusta la televisión? ^E08CO-113^TEP01-113^FOR07-113^DIREC-113^DES15-113  
114  
115 (15): No, me gusta mejor el radio que la ^E0915-116^TEP18-116^FOR01-116^DIREC-116^DESCO-116  
116 televisión.  
117  
118 (Coord): ¿y por qué? ¿qué le ves tú a la ^E10CO-119^TEP18-119^FOR07-119^DIREC-119^DES15-119  
119 radio que ...?  
120  
121 (15): Lo primero es que estoy trabajando y ^E1115-126^TEP18-123^FOR03-126^DIREC-126^DESCO-126  
122 la tengo en el bolsillo, la tengo puesta  
123 todo el día por la mañana. Y luego, eso, ^TEP01-126  
124 que no sé, que no me gusta la televisión,  
125 no veo ni película ni ... que no, que no  
126 me gusta, no veo ninguna película ni nada.  
127  
128 (Coord): Pero ¿qué es lo que no te gusta  
^E12CO-131^TEP01-131^TES18-131^FOR07-131^RETOR-131^DES15-131  
129 de la televisión y en cambio sí que te  
130 gusta de la radio aparte de la comodidad  
131 ¿no?  
132  
133 (15): Lo primero, no sé, las películas  
^E1315-141^TEP01-141^TES07-136^FOR01-141^DIREC-141^DESES-141  
134 todas son de mucho erotismo, aunque sea al  
135 mediodía, hay películas que te la ponen y  
136 a mí no me gusta, no me gusta ver eso. Me ^TES02-141  
137 gusta más lo programas que sean, de  
138 pueblos de esos ... culturales, eso  
139 culturales, a ver si lo digo, de animales  
140 tampoco me gusta, de las costumbres de  
141 nuestros pueblos y de nuestras ciudades.  
142  
143 (Coord): O sea, que las películas no te ^E14CO-144^TEP01-144^FOR13-144^RETOR-144^DES15-144  
144 gustan por el contenido...  
145  
146 (15): Hay algunas que sí, pero la mayoría ^E1515-147^TEP01-147^FOR01-147^DIREC-147^DESCO-147  
147 no las veo.  
148  
149 (Coord): Bueno, el sector (señala a la ^E16CO-152^TEP01-152^FOR07-152^BROMA-152^DESGR-152  
150 izquierda), aquel sector que parece que  
151 está un poquito rezagado (se ríe), ¿qué  
152 opináis?  
153  
154 (Silencio). ^DELIM-154  
155  
156 (Coord): ¿Veis la televisión o no la veis ^E17CO-157^TEP01-157^FOR07-157^DIREC-157^DESGR-157  
157 la televisión?  
158  
159 (Prof): Venga (9), tú hablas bien. ^E18PR-159^FOR14-159^DIREC-159^DES09-159  
160  
161 (9): Bueno, yo voy a empezar, (Coord),  
^E1909-207^TEP01-207^FOR01-168^RETOR-207^DESES-207^RDTEX-207  
162 diciendo que últimamente la televisión no  
163 hay que quitarle importancia porque ha  
164 sido un gran invento, pero me parece a mí,  
165 y creo que voy a coincidir con muchos ^REFGR-175  
166 compañeros, de que no se le saca el  
167 partido que se le debe sacar. Pienso que ^TES11-175  
168 hay mucha basura, basura en el sentido de ^FOR03-175  
169 que como hay ya, existen, varias ^RDE01-170  
170 televisiones, que son privadas, entonces  
171 hoy lo que impera es el dinero, ¿y el ^FOR08-172  
172 dinero cómo se consigue?, con niñas  
173 bonitas, con niños bonitos, ¿eh?, y con  
174 una serie de espectáculos que son  
175 irrisorios, yo veo por ejemplo, en la ^TES02-207^FOR01-178  
176 televisión, en la segunda cadena, que es  
177 quizás una de las cadenas que yo veo con  
178 más frecuencia; porque es lo que ha dicho ^FOR03-193  
179 antes esta señora (15), es una de las ^REF15-181  
180 cadenas que más programas culturales pone, ^RDE01-181  
181 ¿eh?, y eso pues ... esos programas lo  
182 mismo le interesa a una persona que esté

183 cultivada, que tenga estudio y que esté...  
184 que lo mismo a una persona que sea  
185 analfabeta, porque todo lo que pone la  
186 segunda, lo mismo que programas  
187 culturales, concursos, y todo se basa...  
188 eh, ya tenemos ahí el concurso ese que es  
189 al mediodía que yo creo que se llama  
190 "cifras y letras", creo recordar, otro ^RC001-191  
191 programa que es "Lingo", ¿no?, por la  
192 tarde, en fin eso en el sentido de la  
193 segunda. Después veo que ... que la ^FOR01-197  
194 televisión se podría mucho aprovechar, eh,  
195 y en cada comunidad, aquí tenemos el Canal  
196 Sur, pues creo que se podría aprovechar  
197 para cuando hay, por ejemplo, en el ^FOR05-207  
198 ayuntamiento se celebra un pleno  
199 importante, en la diputación se organizan  
200 algunas conferencias, después tenemos que  
201 la mayoría, por ejemplo la mayoría de los  
202 colegios que están deseosos, están  
203 deseosos, de ... de participar, de  
204 participar en la televisión que les  
205 ofrezcan oportunidades culturales, yo creo  
206 que en ese sentido se podrían hacer  
207 muchísimas cosas ...  
208  
209 (Coord): O sea, que tú planteas un poco  
^E20CO-211^TEP02-211^FOR13-211^RETOR-211^REF09-211^DES09-211  
210 que la televisión puede ser interesante  
211 para aprender cosas ...  
212  
213 (9): Para ... como cultural. También, ^E2109-231^TEP01-231^FOR03-231^RETOR-231^DESGR-231  
214 también indiscutiblemente que según el  
215 estado de ánimo que uno se encuentre  
216 también ... No voy a decir que después a ^REFYO-221  
217 las 10 de la noche, después de estar en mi  
218 casa relajado, tomándome una copa, me  
219 gusta ver una película o ver, por ejemplo  
220 un espectáculo, pero un espectáculo que  
221 sea presentable, que sea digno ... que no  
222 consiste, que ya estamos hartos, y no  
223 quiero con esto quitarle ningún valor a  
224 los humoristas que tenemos aquí en España  
225 que son magníficos, pero ya es que nos  
226 machacan a diario, un día, otro, el año  
227 que viene, y resulta que llega un momento  
228 que uno quita la televisión, ..., porque  
229 nos meten ya tanto y tanto Moranco y tanta  
230 Bibi Anderson que ya estamos hasta la  
231 coronilla, de todo lo mismo.  
232  
233 (Coord): Entonces tú así has tratado sobre ^E22CO-242^TEP02-242^FOR07-242^RETOR-242^REF09-235  
234 el aspecto de que se aprende de la ^DESGR-242  
235 televisión ¿qué cosas se aprende o pensáis  
236 que se puede aprender de la televisión?  
237 desde la perspectiva de que os guste la  
238 televisión para aprender ¿no? pero luego  
239 también puede servir para muchas cosas la  
240 televisión ¿no? entonces desde esa  
241 perspectiva ¿Qué creéis que se puede  
242 aprender?  
243  
244 (19): La televisión es lo peor de todo el ^E2319-256^TEP02-256^TES14-246^FOR01-246^RETOR-256  
245 mundo, aunque yo no la vea, porque la veo ^DESGR-256  
246 muy poco, está todo el mundo enganchado y ^FOR03-256  
247 entonces debería haber muchos programas ^TES01-256^RDE01-248  
248 culturales, mucha cultura es lo que debía  
249 de haber, para que nos enseñemos ... como ^FOR05-253  
250 los niños que están siempre viendo la  
251 tele, que yo lo oigo por mi casa ¿eh?, que  
252 a las ocho de la mañana están viendo los ^RDE01-253  
253 dibujos animados ... pues cosas que les  
254 enseñen, no estos dibujos animados que les ^TES08-256  
255 ponen a los niños tan violentos, tan  
256 desagradables.  
257  
258 (Coord): Bueno, ¿qué cosas se pueden ^E24CO-259^TEP02-259^FOR07-259^DIREC-259^DES19-259  
259 aprender desde la tele?  
260  
261 (19): Pues a través de la tele se puede ^E2519-280^TEP02-273^FOR02-273^RETOR-280^DESES-280  
262 aprender todo. Lo mismo que van los niños  
263 y quieren los juguetes que anuncia la  
264 tele, pues ellos aprenderían todo,  
265 aprenderían a respetar las plantas, la  
266 ecología, las papeleras, que están todas  
267 destrozadas, y los árboles destrozados, a  
268 no tirar cosas en las calles, pues lo  
269 aprenderían todo, si la tele se pusiera a  
270 enseñarlo esos programas infantiles, como ^RDE01-270  
271 antes los había los programas infantiles ^TES01-275  
272 cuando mis niñas eran chicas, ya no los  
273 veo, ya no sé ni los que hay, sí sé que ^TEP01-280^TES08-280^FOR05-280  
274 hay unos dibujos que se queja la gente de

## Anexo I.

275 que son muy violentos.  
276  
277 (19): por lo que leo en la crítica del ^REFPD-278  
278 periódico dice que son muy violentos, no  
279 sé ... ocu o wocu ... no sé cómo son y yo  
280 creo que se quejan la gente.  
281  
282 (...): ¡muchísimo! ^E2600-282^FOR11-282^DIREC-282^DESGR-282  
283  
284 (19): Después las películas lo violentas, ^E2719-291^TEP01-291^TES08-291^FOR02-291^DIREC-291  
285 tan horribles, el rato que estoy en casa y ^DESES-291  
286 pone mi marido las películas que le gusta,  
287 yo agacho la cabeza y me pongo a mirar  
288 hacia otro lado, no las quiero ni ver,  
289 entonces eso, esas cosas tan violentas lo ^TES02-291  
290 que hace es que enseña a la gente, no sé,  
291 vamos...  
292  
293 (Coord): O sea, que estáis planteando ^E28CO-298^TEP14-298^FOR13-298^RETOR-298^DESGR-298  
294 cosas en que la televisión puede  
295 afectarnos ¿no? porque tú estás planteando ^TES08-298^REF19-296  
296 también que puede afectar en la forma de  
297 ... en ser violentos, o ser de otro tipo  
298 ...  
299  
300 (17): De por sí no enseñan eso, porque lo ^E2917-304^TEP02-304^TES08-304^FOR05-303^DIREC-303  
301 que se ha visto ahora en ... que han ^DESGR-303  
302 matado a un muchacho con 25 años, la  
303 violencia, lo que enseña es la violencia  
304 por todos lados.  
305  
306 (14): Pero también enseña cosas buenas, ^E3014-308^TEP02-308^FOR09-308^DIREC-308^DESES-308  
307 porque con el Arquiñano ese, se está ^TES01-308^FOR05-308^RCO01-307  
308 aprendiendo a guisar.  
309  
310 (Risas generales). ^REFOR-310  
311  
312 (14): Luego también hay un programa de ^E3114-314^TEP02-314^TES01-314^FOR05-314^DIREC-314  
313 bricolage que te enseñan a hacer las cosas ^DESES-314  
314 paso a paso.  
315  
316 (...): ¡que hay de todo! ^E3200-316^TEP01-316^FOR11-316^PROVO-316^DESGR-316  
317  
318 (14): O sea, que hay un programa de  
^E3314-320^TEP01-320^TES08-319^FOR01-320^RETOR-320^DESGR-320  
319 violencia pero tú ya lo ..., podemos ^TES12-320  
320 elegir canales.  
321  
322 (19): Sí, pero no debía de haberlos... ^E3419-322^TEP01-322^FOR10-322^DIREC-322^DES14-322  
323  
324 (14): ¡hombre! eso ya se sabe, pero que no ^E3514-325^TEP01-325^FOR12-325^RETOR-325^DES19-325  
325 todo es negativo tampoco.  
326  
327 (8): De todos modos está muy bien que haya ^E3608-332^TEP12-332^FOR09-332^PROVO-332^DESGR-332  
328 más canales ahora que antes, porque antes ^TES01-331  
329 no teníamos más remedio que aguantarnos  
330 con lo que había, pero ahora podemos  
331 elegirlo algo porque está el zaping (gesto ^RDE01-331  
332 con el dedo).  
333  
334 (Risas). ^DELIM-334  
335  
336 (8): A mi me encanta el zaping, no me  
^E3708-338^TEP12-338^TES05-338^FOR01-338^PROVO-338^DESGR-338  
337 trago ni un anuncio, a mi los anuncios no  
338 me gustan.  
339  
340 (Risas). ^DELIM-340  
341  
342 (19): Con lo que pagan todos los ^E3819-345^TEP12-345^TES05-345^FOR09-345^RETOR-345^DES08-345  
343 comerciantes por los productos y después  
344 con el zaping, o sea, que no les sirve de  
345 nada ¿no?, nadie se traga los anuncios ...  
346  
347 (8): No, sí sirve, si se le entrega ^E3908-350^TEP05-350^FOR11-350^DIREC-350^DES19-350  
348 treinta mil pesetas, que tú te los tragas ^TES01-350  
349 si no es por una cadena, es por otra o por  
350 otra.  
351  
352 (19): ¿Sí?, pues tú estabas diciendo que ^E4019-353^TEP05-353^FOR08-353^RETOR-353^REF08-353  
353 no te tragas ni un anuncio ¿no? ^DES08-353  
354  
355 (17): Normalmente cuando está un anuncio ^E4117-359^TEP05-359^TES12-359^FOR02-359^DIREC-357  
356 en una cadena están en la otra, está la ^DESGR-359  
357 otra y está la otra, proque me ha pasado a ^REFYO-358  
358 mi y ¡pum!, ¡pum! (hace el gesto de ^BROMA-359  
359 zaping).  
360  
361 (Risas). ^DELIM-361  
362  
363 (8): Que sí, que sí, estás a medio de una ^E4208-368^TEP05-368^TES01-368^FOR11-363^FOR02-368  
364 película y aparecen los anuncios, y llega ^DIREC-268^DESGR-368  
365 el Ford, y vas y cambias a otra cadena y ^TES12-368  
366 está el Ford también, otra marca, otro

367 pero de Ford de la misma ... y ahora  
368 cambias y está el Opel ... otro coche.  
369  
370 (Risas). ^DELIM-370  
371  
372 (19): Total que te los tienes que tragar a ^E4319-373^TEP05-373^TES01-373^FOR13-373^RETOR-373  
373 la fuerza. ^DES08-373  
374  
375 (8): y el Ariel éste y bueno, todos los ^E4408-383^TEP05-383^TES01-383^FOR02-383^DIREC-383  
376 anuncios de las grandes multinacionales ^DESGR-383  
377 están en todas las cadenas, en el  
378 periódico y en la radio y en todos lados;  
379 las grandes empresas, lo mismo la Coca-  
380 cola, que la Pepsi-cola, que el Ariel, que  
381 lo que sea están en la radio, en la  
382 televisión, en la prensa, en todos los  
383 programas.  
384  
385 (Coord): Entonces, ¿creéis que la  
^E45CO-387^TEP14-387^TES05-387^FOR01-387^RETOR-387^DESGR-387  
386 televisión nos dice lo que tenemos que  
387 comprar?  
388  
389 (Afirmaciones generalizadas). ^REFOR-389  
390  
391 (17): Sí, sí, por supuesto. ^E4617-391^TEP14-391^TES05-391^FOR11-391^DIREC-391^DESCO-391  
392  
393 (8): El otro día precisamente estuvimos ^E4708-395^TEP14-395^TES05-395^FOR01-395^DIREC-395  
394 (Coord) comentando el tema de cómo nos ^REFES-395^DESCO-395  
395 afecta la publicidad y todo eso.  
396  
397 (Prof) afirma con la cabeza. ^REFOR-397  
398  
399 (19): Ese es el fin que lleva la  
^E4819-402^TEP14-402^TES15-402^FOR03-402^RETOR-402^REFES-402  
400 televisión, pues que la gente compre ^DESCO-402  
401 mucho, mucho modelo ... o si no, entonces  
402 ¿qué iba a ser?.  
403  
404 (8): Que se compran el ... ^E4908-404^TEP14-404^TES15-404^FOR16-404^BROMA-404  
405  
406 (Risas generalizadas). ^REFOR-406  
407  
408 (3): Como es el caso de las delgaditas y ^E5003-415^TEP14-415^TES05-415^FOR05-415^RETOR-415  
409 todos con unas figuritas y ... hay que ^DESGR-415^RDE02-415  
410 adelgazar ... ¡nigo diciendo que hay que  
411 adelgazar, y el otro que hay que  
412 adelgazar, y ya se mira una y se ve gorda, ^TES16-413  
413 ¡por dios!, te entran unos complejos,  
414 viendo unos bodys, y unas cosas tan  
415 bonitas ...  
416  
417 (2): Yo, para mí, las quemaría todas, las ^E5102-418^FOR01-418^AGRES-418^DESGR-418  
418 quemaría todas las televisiones  
419  
420 (Prof): ¿Que las quemarías? ^E52PR-420^FOR07-420^DIREC-420^DES02-420  
421  
422 (2): Primero que no me gusta, no me gusta ^E5302-434^TEP14-434^TES13-434^FOR03-434^AGRES-434  
423 nada porque es un comecoco enorme donde ^DESGR-434  
424 hay cuatro o cinco o seis de familia o lo  
425 que sea. Y para las personas que están  
426 solas, pues estupendo, ahora para donde ^REFYO-432  
427 haya cuatro, cinco o seis de familia es  
428 que ni hablan. Si alguien viene con un ^FOR05-434  
429 problema y hay un partido de fútbol,  
430 Sssch, te callas. Si están los culebrones  
431 de la televisión y vienen los niños,  
432 ¡mamá!, Sssch, te esperas (remarca  
433 gesticulando mucho con el brazo el  
434 movimiento de alto o stop).  
435  
436 (Risas). ^DELIM-436  
437  
438 (2): y vamos, yo creo que eso es una ^E5402-439^FOR01-439^DIREC-439^DESGR-439  
439 burrada, yo los quemaría todos.  
440  
441 (19): Yo igual, pero vamos ... ^E5519-441^FOR12-441^INSEG-441^DES02-441  
442  
443 (2): Porque es que no ha quedado nada  
^E5602-464^TEP14-464^TES13-464^FOR03-462^RETOR-464^DESGR-464  
444 entre la familia ..., nada más que hay  
445 discusiones, porque hay un mando, los  
446 pequeños como son pequeños y los grandes  
447 porque grandes, y yo quiero ver los ^VENTG-451  
448 dibujos, y tú te callas porque voy a ver  
449 los culebrones, y tú te callas porque ha  
450 venido el padre y quiero ver el partido de  
451 fútbol, y llega un momento en que se va  
452 creando un ambiente y una atmósfera que  
453 verdaderamente, es que llega un momento en  
454 que se coge una silla ... Yo  
455 particularmente ..., en mi casa somos tres ^FOR05-462^REFYO-462  
456 nada más, yo la televisión no la veo

## Anexo I.

457 porque no tengo tiempo ... pero, el rato  
458 que me siento a cenar, la verdad es que  
459 cogería un martillo y le haría a la  
460 televisión ¡PUM! y la partiría ... porque  
461 es delito, mi hija y el padre, ¡papá,  
462 estate quieto, me quieres dejar!; O sea, ^FOR13-464  
463 no hay un diálogo, ni un tema de  
464 conversación por culpa de la televisión.  
465  
466 (Coord): O sea, que tú crees que afecta de ^E57CO-468^TEP14-468^TES13-468^FOR13-468^RETOR-468  
467 forma importante a las relaciones de la ^DES02-468  
468 familia ...  
469  
470 (2): Sí, sí, yo creo que sí. ^E5802-470^TEP14-470^TES13-470^FOR11-470^DIREC-470^DESCO-470  
471  
472 (17): Sí es que es así, porque en mi casa ^E5917-475^TEP14-475^TES13-475^FOR05-475^DIREC-475  
473 hemos llegado a decir ¡vamos a apagar la ^REFYO-475^DESGR-475  
474 televisión y vamos a hablar, porque si no,  
475 no hablamos nada!  
476  
477 (Asentimiento general). ^REFOR-477  
478  
479 (17): No hay ningún diálogo, y hemos  
^E6017-484^TEP14-484^TES13-484^FOR03-484^DIREC-484^REFYO-484  
480 llegado a apagar porque aparte de la ^DESPA-484  
481 televisión que había, que tengamos tiempo  
482 para, por lo menos, para hablar y saber  
483 los problemas de la niña y de todo, es que  
484 no hay ningún diálogo.  
485  
486 (Coord): Y ¿en qué cosas más creéis que ^E61CO-487^TEP14-487^FOR07-487^DIREC-487^DESGR-487  
487 nos está afectando la televisión?  
488  
489 (2): Está afectando incluso hasta en la ^E6202-499^TEP14-499^TES15-492^FOR03-499^RETOR-499  
490 forma de comer, de alimentarnos, de ^DESMU-499^RDE02-495  
491 vestir, de utilizar productos químicos  
492 para adelgazar, no estamos de acuerdo con ^TES16-499  
493 nuestra forma de ser, ni con nuestro  
494 físico, nos encontramos feas, gordas, las  
495 cremas hidratantes, maquillaje; o sea, que  
496 cuando sales a la calle eres un puro  
497 adefesio. Y entonces, pues resulta de que  
498 nos afecta, según la persona que los vea  
499 ...  
500  
501 (17): ¡y cuando sale lo del sexo! ^E6317-501^TEP07-501^FOR01-501^DIREC-501^DESVE-501  
502  
503 (3): Y si ve telecinco, ¡las niñas! (se ^E6403-504^TEP07-504^FOR01-504^BROMA-504^DESVE-504  
504 ríe)  
505  
506 (2): entonces verdaderamente es que la ^E6502-510^TEP14-510^TES16-510^FOR13-510^BROMA-510  
507 persona que la vea y que le guste ... pues ^DESGR-510  
508 tiene un problema (dicho en tono de broma  
509 y gesticulando) desde la mañana a la  
510 noche.  
511  
512 (Risas generalizadas). ^DELIM-512  
513  
514 (Coord): A ver, estos caballeros aquí, que ^E66CO-515^FOR14-515^DIREC-515^DESGR-515  
515 ...  
516  
517 (17): Cuando salen los programas, por ^E6717-521^TEP07-521^FOR03-521^DIREC-521^DESES-521  
518 ejemplo del sexo, ¿qué nos tienen que ^TES02-520  
519 enseñar a nosotros ya del sexo ahora ^REFYO-521  
520 después de que estamos casados?. Ya sabré ^TES06-521  
521 yo lo que tengo que hacer con mi mujer.  
522  
523 (Risas y desconcierto en el grupo). ^DELIM-523  
524  
525 (Prof): ¡Ah! pues en eso no está todo el ^E68PR-533^TEP02-533^TES07-533^FOR09-533^RETOR-533  
526 mundo de acuerdo (17) ¿eh? Es que en el ^DES17-533  
527 grupo anterior ha habido muchas compañeras ^REFMU-533  
528 que han dicho todo lo contrario y dice:  
529 después de 25 años casados y yo me estoy  
530 enterado ahora, cosas que no he escuchado  
531 en mi vida y decían que, bueno, que para  
532 ellas había sido muy interesante en ese  
533 sentido de haber aprendido muchas cosas.  
534  
535 (17): Para mi familia no, yo cuando sale ^E6917-538^TEP07-538^TES13-538^FOR09-538^DIREC-538  
536 una película o un programa de esto y está ^REFYO-538^DESPR-538^TES06-538  
537 mi hija delante, a mi me da vergüenza de  
538 verlo delante de mi hija.  
539  
540 (Prof): Eso es otra cosa. ^E70PR-540^FOR12-540^RETOR-540^DES17-540  
541  
542 (17): Y a la hora que lo ponen; eso es una ^E7117-545^TEP07-545^TES13-545^TES06-543^FOR03-545  
543 vergüenza, al menos bajo mi punto de vista ^DIREC-545^REFYO-545^DESPR-545  
544 y lo he tenido que cambiar de canal o se  
545 ha tenido que levantar mi hija sin motivo.  
546  
547 (Coord): Entonces, ¿se podría decir que ^E72CO-548^TEP14-548^TES06-548^FOR13-548  
548 afecta a la intimidad de las personas? ^RETOR-548^DES17-548  
549

Textos codificados correspondientes  
a los grupos de discusión

550 (17): Bajo mi punto de vista, yo creo que ^E7317-551^TEP14-551^TES06-551^FOR11-551  
551 sí. ^DIREC-551^DESCO-551  
552  
553 (Coord): Y ¿qué más cosas puede afectar? ^E74CO-555^TEP14-555^FOR01-555^RETOR-555^DESGR-555  
554 Por ejemplo, ahora el tema tan importante ^TES04-555  
555 ... sobre temas políticos ¿no?  
556  
557 (Risas y murmullos). ^DELIM-557  
558  
559 (17): Yo creo que nos afecta mucho, todos ^E7517-560^TEP14-560^TES04-560^FOR11-560^DIREC-560  
560 los días sale en la tele ... ^DESCO-560  
561  
562 (Prof): Se escucha, se escucha. ^E76PR-562^FOR11-562^DIREC-562^DES17-562  
563  
564 (19): Si pones la radio, que si va a salir ^E7719-566^TEP04-566^TES18-566^FOR02-566^DIREC-566  
565 de la cárcel éste, que si va entrar, es ^DESCO-566  
566 horrible y si pone la tele "Rubio".  
567  
568 (2): Ya ha salido, ya ha salido, ^E7802-571^TEP04-571^FOR03-571^RETOR-571^DESGR-571^RCO02-571  
569 doscientos millones de fianza y el otro  
570 cien ... y si no lo tiene ¿de dónde ha ^FOR08-571  
571 sacado los millones para pagar la fianza?  
572  
573 (Barullo). ^DELIM-573  
574  
575 (Coord): Oye por favor, que está pasando ^E79CO-579^TEP10-579^FOR14-579^DIREC-579^REFCO-579  
576 de lo que hemos dicho que no podía pasar, ^C1401-579^DESGR-579  
577 estáis hablando vosotros y vosotros  
578 (señalando a dos sectores de la clase)  
579 hablad así fuerte para todos ¿vale?  
580  
581 (14): No, es que yo estaba preguntando que ^E8014-583^TEP04-583^FOR03-583^INSEG-583^DESCO-583  
582 quién era el que había salido de la  
583 cárcel?  
584  
585 (Risas). ^DELIM-585  
586  
587 (Coord): Yo querría que hablásemos todos, ^P1431-733^OBJ01-733^E01CO-593^TEP10-593^FOR15-593  
588 vamos que la gente joven a lo mejor tiene ^DIREC-593^DESGR-593  
589 puntos de vista diferentes y pueden ser  
590 interesante para contrastarlos ¿no? con  
591 otros que somos ya más añejos ¿no? (se  
592 dirige al sector de la izquierda, 4, 5, 6,  
593 7)  
594  
595 (Silencio, miran hacia el suelo) ^DELIM-595  
596  
597 (Coord): A ver, ¿os gusta la televisión a ^E02CO-598^TEP01-598^FOR07-598^DIREC-598^DES04-598  
598 vosotros (dirigiéndose a 4 y 5)?. ^DES05-598  
599  
600 (4) y (5): Sí. ^E0304-600^E0305-600^TEP01-600^FOR01-600^DIREC-600^DESCO-600  
601  
602 (Coord): ¿la veis frecuentemente?  
603 ^E04CO-602^TEP01-602^FOR07-602^DIREC-602^DES04-602^DES05-602  
604 (4): todos los días, todos los días. ^E0504-604^TEP01-604^FOR01-604^DIREC-604^DESCO-604  
605  
606 (risas) ^DELIM-606  
607  
608 (Coord): Y ¿a qué hora la soléis ver, por ^E06CO-609^TEP01-609^FOR07-609^DIREC-609^DES04-609  
609 la mañana, por la noche al mediodía? ^DES05-609  
610  
611 (4): Por la noche. ^E0704-611^TEP01-611^FOR01-611^DIREC-611^DESCO-611  
612  
613 (Coord): ¿Después de salir del cole?. ^E08CO-613^TEP01-613^FOR07-613^DIREC-613^DES04-613  
614  
615 (4) asiente. ^E0904-615^TEP01-615^FOR01-615^DIREC-615^DESCO-615  
616  
617 (Coord): Y ¿cómo la soléis ver, solos, en ^E10CO-618^TEP09-618^FOR07-618^DIREC-618^DES04-618  
618 familia, con los amigos ...?  
619  
620 (4): Yo solo. ^E1104-620^TEP09-620^FOR01-620^DIREC-620^DESCO-620  
621  
622 (Risas) ^DELIM-622  
623  
624 (Prof): Así no discute. ^E12PR-624^TEP09-624^FOR03-624^PROVO-624^REF04-624^DESCO-624  
625  
626 (Coord): Pero, ¿vuestra familia mientras ^E13CO-627^TEP09-627^FOR07-627^DIREC-627^DES04-627  
627 la veis solos dónde están?  
628  
629 (4): No, no, la vemos todos, pero que yo ^E1404-630^TEP09-630^FOR06-630^DIREC-630^DESCO-630  
630 la prefiero ver solo.  
631  
632 (Coord): Pero la tienes que ver en ^E15CO-634^TEP09-634^FOR07-634^DIREC-634^DES04-634  
633 familia, y ¿quién es el que dirige el  
634 mando?  
635  
636 (4): Yo soy el único que lo coge. ^E1604-636^TEP09-636^FOR01-636^PROVO-636^DESCO-636  
637  
638 (Risas). ^DELIM-638  
639  
640 (4): Yo soy el amo del mando. ^E1704-640^TEP09-640^FOR01-640^PROVO-640^DESGR-640  
641

## Anexo 1.

642 (Coord): Y ¿cómo te has ganado ese ^E18CO-643^TEP09-643^FOR07-643^DIREC-643^DES04-643  
643 mandato?  
644  
645 (4): Que nadie está en casa. ^E1904-645^TEP09-645^FOR01-645^INSEG-645^DESGR-645  
646  
647 (Coord): Pero, que ¿nadie quería el ^E20CO-648^TEP09-648^FOR07-648^RETOR-648^DES04-648  
648 mando?.  
649  
650 (4): No, que lo único que se veía es el ^E2104-652^TEP09-652^TES01-652^FOR03-652^PROVO-652  
651 telediario, lo único que se veía es el ^DESCO-652  
652 telediario, y nadie lo quiere ver.  
653  
654 (Risas). ^DELIM-654  
655  
656 (4): Entonces yo cojo el mando y pongo lo ^E2204-657^TEP09-657^TES12-657^FOR01-657^PROVO-657  
657 que quiera. ^DESGR-657  
658  
659 (Coord): y, ¿qué programas te gustan? ^E23CO-659^TEP01-659^FOR07-659^DIREC-659^DES04-659  
660  
661 (4): El deporte me gusta (se ríe). ^E2404-661^TEP01-661^FOR01-661^INSEG-661^DESCO-661  
662  
663 (Coord): ¿y cuáles más? ^E25CO-663^TEP01-663^FOR07-663^DIREC-663^DES04-663  
664  
665 (Silencio) ^DELIM-665  
666  
667 (4): (se ríe) Me gustan todos. ^E2604-667^TEP01-667^FOR01-667^INSEG-667^DESCO-667  
668  
669 (Coord): ¿Y los fines de semana, también ^E27CO-670^TEP01-670^FOR07-670^DIREC-670^DES04-670  
670 la ves...?  
671  
672 (4): Los fines de semana, el deporte sobre ^E2804-673^TEP01-673^FOR01-673^OBSTI-673^DESCO-673  
673 todo.  
674  
675 (Coord): Bueno ¿y vosotros (dirigiéndose a ^E29CO-676^TEP01-676^FOR07-676^DIREC-676^DES06-676  
676 6 y 7? ^DES07-676  
677  
678 (6) niega con la cabeza. ^E3006-678^TEP01-678^FOR01-678^DIREC-678^DESCO-678  
679  
680 (Coord): ¿No te gusta la tele tampoco?. ^E31CO-680^TEP01-680^FOR07-680^DIREC-680^DES06-680  
681  
682 (6) niega. ^E3206-682^TEP01-682^FOR01-682^INSEG-682^DESCO-682  
683  
684 (Coord): ¿No la veis? ^E33CO-684^TEP01-684^FOR07-684^INSEG-684^DES06-684  
685  
686 (6): Muy poco, muy poco. ^E3406-686^TEP01-686^FOR01-686^INSEG-686^DESCO-686  
687  
688  
689 (Prof): ¿y (5) qué? Es que son hermanos ^E35PR-690^TEP09-690^FOR03-689^DIREC-690^DESCO-689  
690 (dirigiéndose a Coord); ¿la veis juntos? ^FOR07-690^DES05-690^DES06-690  
691  
692 (6): (hace gesto con la mano de cantidad) ^E3606-693^TEP09-693^FOR01-693^DIREC-693^REF05-693  
693 El sí la ve mucho. ^DESPR-693  
694  
695 (Risas). ^DELIM-695  
696  
697 (Prof): ¿Con vuestros padres? ^E37PR-697^TEP09-697^FOR07-697^DIREC-697^DES05-697^DES06-697  
698  
699 (5): Sí. ^E3805-699^TEP09-699^FOR01-699^INSEG-699^DESCO-699  
700  
701 (6 asiente). ^E3906-701^TEP09-701^FOR01-701^INSEG-701^DESCO-701  
702  
703 (Prof): ¿y a ti qué te gusta, (5)?. ^E40PR-703^TEP01-703^FOR07-703^DIREC-703^DES05-703  
704  
705 (5): A mí los programas de animales y todo ^E4105-706^TEP01-706^FOR01-706^DIREC-706^DESPR-706  
706 eso ...  
707  
708 (Prof): Los programas de animales ¿y las ^E42PR-709^TEP01-709^FOR07-709^DIREC-709^DES05-709  
709 películas?  
710  
711 (5): Pocas, cuando hay nada más de guerra, ^E4305-714^TEP01-714^FOR02-714^INSEG-714^DESPR-714  
712 acción. Los viernes que son programas ...  
713 de pesca y de caza, a mí me gusta mucho la  
714 pesca y la caza ... es cuando lo veo más.  
715  
716 (Coord): y ves los programas ..., ¿qué te ^E44CO-717^TEP01-717^FOR07-717^DIREC-717^DES05-717  
717 gusta de esos programas?  
718  
719 (5): Pues saber sitios donde poder ir a ^E4505-720^TEP01-720^TES02-720^FOR03-720^DIREC-720  
720 pescar y cazar. ^DESCO-720  
721  
722 (Coord): ¿Te dan información? ^E46CO-722^TEP02-722^TES01-722^FOR13-722^DIREC-722^DES05-722  
723  
724 (5): Sí (afirmando). ^E4705-724^TEP02-724^TES01-724^FOR11-724^DIREC-724^DESCO-724  
725  
726 (Silencio). ^DELIM-726  
727  
728 (Coord): ¿Ya no tenéis nada que decir más ^E48CO-730^TEP01-730^FOR07-730^DIREC-730^DES05-730  
729 de la tele? (se ríe) ¿qué cosas o ^DES05-730^DES06-730  
730 programas os gustan?  
731  
732 (Risas). ^DELIM-732  
733  
734 (Prof): Venga y los tres mosqueteros,  
^P1432-985^OBJ02-985^E01PR-735^FOR14-735^BROMA-735^DESGR-735



735 ¡hombre! (dirigiéndose a 10, 11 y 12).  
736  
737 (11): Bueno a mi..., yo voy a opinar sobre ^E0211-761^TEP01-761^FOR02-761^RETOR-761^DESGR-761  
738 la televisión, a mi en realidad, no la veo ^RDTEX-761  
739 mucho, pero hay algo que ... hay cosas  
740 positivas y negativas. Por ejemplo, una ^TES02-745^FOR05-745  
741 cosa positiva es un programa que echan  
742 después del telediario en la segunda  
743 cadena, son programas culturales de ^RDE01-744  
744 animales y plantas y demás, y eso está muy  
745 bien, ahí también se enseña. Hay otra ^TES03-747  
746 cosa, el deporte particularmente a mi me ^RDE01-746  
747 gusta, o sea yo al cosas del, el  
748 telediario yo lo veo, pero en cuestión de ^TES04-750  
749 política como ya estamos demasiado  
750 engañados, no le echo mucha cuenta ¿no?.  
751 En fin, otra cosa más es los spot ^TES05-757^TES11-757^RDE01-752  
752 publicitarios, que es lo que les da dinero  
753 a ellos además, a mi me gusta una como es  
754 telecinco, que es un programa que echan  
755 buenas películas, pero cada dos segundos  
756 tienen un spot ... eso es lo que les da a  
757 ellos dinero ... yo lo veo poco la verdad.  
758 Tiene cosas positivas y cosas negativas,  
759 tiene unos programas muy buenos y unos  
760 programas muy malos. Por ejemplo, "Lo que ^RCO01-761  
761 necesitas es amor" eso ya es ...  
762  
763 (Barullo). ^DELIM-763  
764  
765 (11): Eso es ya ... no es amor, es la  
^E0311-770^TEP01-770^TES06-770^FOR03-770^RETOR-770^REFCO-770  
766 intimidad de la persona, a mi me gusta ^C1402-770^DESGR-770  
767 verlo, yo lo veo y me emociona muchas  
768 veces, pero una cosa es necesitas es amor  
769 y otra cosa es la intimidad de las ^VENTV-770  
770 personas.  
771  
772 (Coord): O sea, que te gusta y no te ^E04CO-773^TEP01-773^FOR15-773^DIREC-773^DES11-773  
773 gusta.  
774  
775 (11): Hombre, a mi me gusta, claro, unas ^E0511-782^TEP01-782^TES06-782^FOR03-782^RETOR-782  
776 personas que se separan y que se juntan ^DESGR-782  
777 otra vez, vale, de acuerdo son  
778 oportunidades que hay en la vida, pero  
779 ahora, ya dentro de la intimidad de la  
780 persona, hablar de una cosa y de otra, de  
781 lo que yo hago con mi mujer eso ya ... eso  
782 es particular de cada uno.  
783  
784 (Coord): eso ya no te gusta. ^E06CO-784^TEP01-784^FOR15-784^DIREC-784^DES11-784  
785  
786 (11): Eso no. "Hablemos de sexo" (se ^E0711-787^TEP01-787^TES07-787^FOR01-787^DIREC-787  
787 dirige a 17) pues mira ... ^DES17-787^C1402-787^RCO01-787  
788  
789 Varias personas (risas): Vamos a hablar. ^REFOR-789  
790  
791 (11): Hoy en día, no sé ustedes los ^E0811-811^TEP01-811^TES07-803^TES02-803^FOR02-803  
792 mayores ... no sabéis ahora mismo ... no ^RETOR-803^DESGR-808  
793 sabéis ni la mitad de lo que ... vamos,  
794 antes no sabíais nada, es como si  
795 tuvierais un velo en la cara, en frente de  
796 la cara, los mayores ... un velo; porque  
797 hoy en día se dan muchas informaciones,  
798 pero que antes no habéis podido disfrutar.  
799 Pero hoy en día se dan informaciones, que  
800 sí, que hay veces que nos pasamos, pero  
801 eso es un programa interesante, es un ^RCO01-801  
802 programa interesante para estar bien  
803 informado. Ahora, las películas, las ^FOR08-811^BURLA-811^RDETX-811  
804 películas de acción es bonita ... ^RDE01-804  
805 películas españolas ..., ya estamos hartos ^RDE01-805  
806 de películas españolas (se ríe mirando a  
807 Coord) ¿cuántas veces hemos visto  
808 "Marisol"? (mirando a 4, 5, 6) ¿A ti te ^DES19-809^RCO01-808  
809 gusta Marisol? (señala a 19) ¿a quién le ^DESGR-811  
810 gusta Marisol? (busca el apoyo del sector  
811 joven 4, 5, 6).  
812  
813 (6): A mi no. ^E0906-813^TEP01-813^FOR01-813^BURLA-813^DESGR-813  
814  
815 (Risas)  
816  
817 (19): Escucha, antes de ver películas de ^E1019-821^TEP01-821^TES08-821^FOR03-821^AGRES-821  
818 acción como tú dices, esas de los policías ^DES11-821^RDE01-818^VENTV-818  
819 que vienen avasallando al individuo  
820 prefiero cien veces más ver Marisol; esos ^RCO01-820  
821 policías tan bravucones, a mi no ... ^RCO01-821  
822  
823 (8): Está bien que te echen Marisol, pero ^E1108-824^TEP01-824^FOR12-824^INSEG-824^DES19-824  
824 ... ^RCO01-823  
825  
826 (11): Diez veces. ^E1211-826^TEP01-826^TES11-826^FOR09-826^BURLA-826^DESGR-826

## Anexo 1.

827  
828 (8): (se ríe) bueno como tenemos cinco ^E1308-839^TEP01-839^TES11-839^FOR12-829^INSEG-829  
829 canales, pero vaya, ahora el lunes te ^DESGR-839^FOR03-839^BURLA-839  
830 echan al mediodía, te echan por ejemplo  
831 "un rayo de luz" en la tercera cadena o en ^RCO01-831  
832 el Canal Sur y ahora pasado mañana en otro  
833 canal te echan la misma película una hora  
834 más tarde y cuando llega el sábado llega a  
835 las diez de la noche, o sea que durante  
836 toda la semana la han echado en todos los  
837 canales ¿no? "un rayo de luz", porque la  
838 han echado por lo menos tres o cuatro  
839 veces.  
840  
841 (11): O un "Rayo de sol" (en broma). ^E1411-841^TEP01-841^FOR04-841^BURLA-841^DESGR-841  
842  
843 (12): ¿y Joselito? ^E1512-843^TEP01-843^FOR04-843^PROVO-843^DES08-843^RCO01-843  
844  
845 (8): De Joselito hace ya un tiempo que no ^E1608-847^TEP01-847^FOR12-847^BROMA-847^DESGR-847  
846 echan de Joselito, pero vamos también ha ^RCO01-845^TES11-847  
847 habido una época que todos los días.  
848  
849 (Risas). ^REFOR-849  
850  
851 (10): Pues yo prefiero ver una película de ^E1710-852^TEP01-852^FOR01-852^BROMA-852^DESGR-852  
852 Joselito que no de Marisol ^RCO01-852  
853  
854 (8): Ah, bueno eso ya es otra cosa. ^E1808-854^TEP01-854^FOR12-854^BROMA-854^DES10-854  
855  
856 (10): porque Joselito por lo menos cambia ^E1910-858^TEP01-858^FOR03-858^BROMA-858^DESGR-858  
857 el vestuario, pero es que Marisol siempre  
858 sale igual.  
859  
860 (Risas). ^REFOR-860  
861  
862 (8): Eso es porque canta más ¿no? canta ^E2008-864^TEP01-864^FOR03-864^INSEG-864^DES09-864  
863 más Joselito que Marisol ¿no? ^RCO01-863  
864 (dirigiéndose a 9).  
865  
866 (Coord): ¿Veis la televisión así en ^E21CO-867^TEP09-867^FOR07-867^DIREC-867^DESGR-867  
867 familia o la veis solos?.  
868  
869 (10): Yo la veo solo. ^E2210-869^TEP09-869^FOR01-869^DIREC-869^DESCO-869  
870  
871 (11): A mi me gusta verla mejor solo. ^E2311-871^TEP09-871^FOR01-871^DIREC-871^DESCO-871  
872  
873 (12): Yo en familia y con mi esposa. ^E2412-873^TEP09-873^FOR01-873^DIREC-873^DESCO-873  
874  
875 (Coord): ¿y según la hora de ver la ^E25CO-876^TEP09-876^FOR08-876^INSEG-876^DESGR-876  
876 televisión, se ve uno solo o ...?  
877  
878 (11): Yo solamente veo cuando echan Wocu, ^E2611-884^TEP01-884^FOR02-884^RETOR-884^DESGR-884  
879 a las 11 y media de la noche, cuando echan ^RDET-884^RCO01-878  
880 wocu, los dibujitos animados en Canal Sur, ^TES08-884^RDE01-880  
881 que por lo visto han sido quejas, porque  
882 los chiquillos decían que esos dibujos  
883 animados eran demasiado violentos para  
884 ellos.  
885  
886 (Prof): Pero los chiquillos no lo decían. ^E27PR-886^TEP01-886^TES08-886^FOR04-886^DIREC-886  
887 ^DES11-886  
888 (11): lo decían los padres. ^E2811-888^TEP01-888^TES08-888^FOR06-888^DIREC-888^DESPR-888  
889  
890 (Coord): Y ¿qué te gusta de ese programa ^E29CO-891^TEP01-891^FOR08-891^DIREC-891^DES11-891  
891 para que lo veas?.  
892  
893 (11): No es que me guste, sino es lo que ^E3011-900^TEP01-900^FOR04-894^RETOR-900^DESGR-900  
894 ha salido al tema. ¿Por qué a esos ^FOR03-900  
895 horarios?. Si los padres nos quejamos de ^TES08-900  
896 que esos dibujos animados son violentos ^RDE01-896  
897 para los niños, no tienen por qué echarlo  
898 a las 11 y media de la noche, digo yo,  
899 ¿quién ve los dibujos animados a las 11'30  
900 de la noche?  
901  
902 (10): Yo. ^E3110-902^TEP01-902^FOR01-902^BROMA-902^DESGR-902  
903  
904 (Risas). ^DELIM-904  
905  
906 (11): Yo no entiendo eso. Yo es que espero ^E3211-908^TEP01-908^FOR03-908^RETOR-908^DESGR-908  
907 otro programa, si tengo que esperar a que  
908 termine.  
909  
910 (2): Es que las once y media de la noche ^E3302-911^FOR16-911^DES11-911  
911 ...  
912  
913 (11): por ejemplo, es que me parece que en ^E3411-916^TEP01-916^FOR03-916^RETOR-916^DESGR-916  
914 ese programa, me parece que sale lo de  
915 "Cops", lo de policías, programas ^RCO01-915^RDE01-916  
916 americanos, eso es lo que yo espero.  
917  
918 (8): Yo es que ... (levanta la mano). ^E3508-918^FOR16-918^DESCO-918  
919  
920 (Coord): A ver tú (8) habías pedido la ^E36CO-921^FOR14-921^DIREC-921^DES08-921

Textos codificados correspondientes  
a los grupos de discusión

921 ..., ¿tú (2) querías hablar? ^DES02-921  
922  
923 (2): No, es para decirle que lo han puesto ^E3702-932^TEP01-932^TES08-932^FOR03-932^DIREC-932  
924 a las 11'30, porque resulta que hubo una ^DES11-932^REFTE-925  
925 entrevista en el Canal Sur que entonces  
926 dijeron que para los niños era muy  
927 violento, pero las cartas que recibieron  
928 eran de los padres, y ellos le pidieron  
929 por favor que lo echaran a una hora  
930 prudente en que los niños estuvieran  
931 acostados, entonces lo han puesto a esa  
932 hora para que lo puedan ver los padres.  
933  
934 (8): Pues yo creo que tiene que haber ^E3808-936^TEP01-936^FOR09-936^RETOR-936^DESGR-936  
935 padres masoquistas, particularmente a mi  
936 no me gusta,  
937  
938 (2): ¿No te gusta bola de dragón?  
^E3902-938^TEP01-938^FOR08-938^DIREC-938^DES08-938^RCO01-938  
939  
940 (8): Hombre, es que los dibujos animados ^E4008-942^TEP01-942^FOR03-942^BROMA-942^DESGR-942  
941 de ahora no ... los que estaban bonitos ^RDE01-940  
942 eran Tom y Jerry, ^RCO01-942  
943  
944 (Risas). ^REFOR-944  
945  
946 (8): ... y el pato Donald, que cuando yo ^E4108-951^TEP01-951^FOR03-951^BROMA-951^REFYO-947  
947 era chico estaba hartándome de reír ... y ^DESGR-951^RCO01-946  
948 ahora, vaya tela, el "Bitelchus" ese, ^RCO01-948  
949 ¡oju! (dice, mientras se recuesta en la  
950 mesa como indicando que los dibujos no  
951 tienen interés).  
952  
953 (Risas generalizadas). ^REFOR-953  
954  
955 (8): ¿esos son dibujos animados, coño? si ^E4208-964^TEP01-964^FOR03-957^RETOR-964^DESGR-964  
956 esos son una cara, que ... endemoniada y a  
957 las dos de la tarde, a la hora de comer.  
958 Que echen el pato Donald, o el gato ^FOR05-964  
959 andaluz de los ratones, dibujos animados ^RDE01-960  
960 que se ría uno; los picapiedras que lo ^RCO01-960  
961 echa el Canal Sur, eso si está bien, pero  
962 vaya tela entre lo del Bitelchus, lo del  
963 wocu, lo de los japoneses, que es de los  
964 dinosaurios ...  
965  
966 (10): Pues eso es programa cultural, si no ^E4310-969^TEP01-969^TES02-969^FOR09-969^RETOR-969  
967 ahí tienes la fama que ha tenido el ^REFCI-968^DESGR-969^RDE01-966  
968 "Jurasic Park", anda que no han aprendido ^RCO01-968  
969 los niños con eso.  
970  
971 (8): Bueno, eso sí, esos son dinosaurios ^E4408-973^TEP01-973^FOR12-973^INSEG-973^DES10-973  
972 de verdad, bueno son de ficción, pero digo  
973 yo han habido dinosarios.  
974  
975 (10): ¿Tú (a 8) no viste en el programa ^E4510-978^TEP01-978^TES02-978^FOR09-978^RETOR-978  
976 "¿Qué apostamos?" por ejemplo el niño que ^REFTE-976^DESGR-978^RCO01-976  
977 dijo todos los tipos de dinosaurios y si  
978 eran carnívoros o no? ¿no es cultural?  
979  
980 (8): Un programa de eso sí esta bien, pero ^E4608-984^TEP01-984^FOR12-980^DIREC-984^DES10-984  
981 que a esa hora, por la noche yo prefiero ^FOR01-984^DES10-984  
982 ver una película que ver los programas ...  
983 a mi ese "juego de la oca" no me llama la ^RCO01-983  
984 atención, ni antes ni ahora ...  
985  
986 (Coord): Bueno, pues hay otra cosa que yo  
^P1433-1291^OBJ05-1291^E01CO-999^TEP01-999^TES13-999  
987 quiero sacar sobre el tapete para que lo ^FOR01-999^RETOR-999^DESGR-999  
988 comentemos entre todos, la verdad que la  
989 tele ... se habla mucho de la tele, tú  
990 estabas comentando (parece que se dirige a ^REF19-999  
991 19) que se habla mucho de la tele porque  
992 todo el mundo ve la tele, entonces me  
993 gustaría conocer vuestra opinión acerca de  
994 si se comentan las cosas que se ven en la  
995 tele, bien en la familia o en la escuela  
996 ¿no? pues se comentan los contenidos, las  
997 películas, los programas que se ven, si se  
998 comentan en la familia, entre los miembros  
999 de la familia ¿eso ocurre o no ocurre? ^FOR07-999  
1000  
1001 (Silencio). ^DELIM-1001  
1002  
1003 (9): Bueno, a mi el otro día me llamó la  
^E0209-1007^TEP01-1007^FOR01-1007^DIREC-1007^DESCO-1007  
1004 atención, viendo en el Canal Sur un  
1005 programa, que estaba en diferido, que era ^RDE01-1007  
1006 en Osuna, un campeonato de galgos a campo  
1007 través, en el Canal Sur.  
1008  
1009 (...): En la dos. ^E0300-1009^TEP01-1009^FOR04-1009^DIREC-1009^DES09-1009  
1010

## Anexo I.

1011 (9): Bueno, en la dos. Pues a raíz de ^E0409-1069^TEP01-1069^FOR02-1018^RETOR-1069^DESCO-1069  
1012 salir en la tele, yo comenté, y he ^REFVE-1014  
1013 escuchado a muchos amigos míos muchos  
1014 comentarios sobre el programa ese. Esto  
1015 quiere decir que la televisión tiene un  
1016 alcance muy grande, cuando una cosa es  
1017 buena, es positiva. Se comentó mucho, ese ^TES03-1032  
1018 campeonato, porque yo cada vez que veo ^FOR03-1036  
1019 ..., a mí me gusta mucho el deporte, es de  
1020 lo que más me gusta, pero cada vez que veo  
1021 un programa de deporte, siempre veo que  
1022 sale el fútbol y en concreto el madrid y  
1023 el barcelona, y acaso unas escenitas de  
1024 tenis por la noche, que me parecen  
1025 estupendas, pero es que yo no comprendo  
1026 como los programas los titulan "deportes"  
1027 (remarca el plural), cuando en la realidad  
1028 lo único que hablan de fútbol. Esto viene  
1029 a cuento de lo que he dicho del campeonato  
1030 de galgos, que ha sido muy comentando, lo  
1031 digo por mis amistades, a todo el mundo le  
1032 ha gustado mucho ... y me parece a mí que ^TES12-1069  
1033 una de las cosas que aquí no se han  
1034 hablado y yo me parece a mí que ¿con el ^FOR08-1036  
1035 espectador se cuenta? ¿la televisión  
1036 cuenta con ...? es una cosa que a mí me ^FOR13-1069  
1037 gustaría asistir a algún debate a algún  
1038 programa ... pero con alguien que fuese de  
1039 la casa, que fuese del interior, a ver  
1040 ¿qué estadísticas hay sobre ...? porque ^RDE01-1040  
1041 claro nos están preguntando que nos parece  
1042 la televisión, y claro, como ha dicho mi ^REF11-1044  
1043 compañero (señala a 11), la televisión  
1044 tiene cosas positivas y negativas.  
1045 Indiscutiblemente, hay quien le guste un ^FOR05-1049  
1046 partido de fútbol, hay quien le guste "no ^RC001-1047  
1047 te rías que es peor" y al otro le gustará  
1048 lo que quiera, que ya eso es el gusto de  
1049 cada persona ¿no?. Que ya somos cada uno  
1050 ... deberíamos de saber dosificar y cada  
1051 uno no decir es que me echan este programa  
1052 y me lo tengo que comer; pues no, ya somos  
1053 mayorcitos, eso es una de las cosas  
1054 principales que tendríamos que tener en  
1055 cuenta. Yo no me como un programa sin  
1056 gustarme; yo en mi casa tengo tres ^TES09-1061^REFYO-1061  
1057 televisiones, porque somos muchos de  
1058 familia y tengo tres televisiones porque a  
1059 mis hijos les gusta una cosa, a mi mujer  
1060 le gusta otra y a mi otra, entonces ¿qué  
1061 pasa? que sucede esto ¿no?. Pero creo que  
1062 deberíamos saber lo que deberíamos de ver,  
1063 no lo que me echen, porque eso lo veo yo  
1064 de bobo. Por eso me gustaría saber que  
1065 estadísticas hay ..., lo mismo que estamos  
1066 haciendo este debate, que me encantaría  
1067 que este debate llegase al conocimiento de  
1068 quien tuviese la batuta y pudiese opinar  
1069 sobre lo que nosotros opinamos.  
1070  
1071 (Coord): Yo confío que sí, que puede tener ^E05CO-1086^FOR03-1079^RETOR-1086^DES09-1079  
1072 repercusión las cosas que saquemos, y por  
1073 eso, pues, estamos muy ilusionados en  
1074 sacar muchas cosas, por eso os insisto en  
1075 que me habléis, porque es muy importante  
1076 la opinión de todos ¿no?, entonces no  
1077 solamente es de dos personas sino que  
1078 cuantas más opiniones se recojan pues  
1079 mejor, y las personas así un poquito más ^FOR15-1085^DESGR-1085  
1080 tímidas, pues las animo a que se arranquen  
1081 y comentemos cosas, porque yo espero y  
1082 confío y casi tengo la seguridad de que va  
1083 a ser una aportación muy interesante la  
1084 que salga de aquí ¿eh? y entonces os animo  
1085 a ver si salen muchas cosas (señala a 19 ^FOR14-1086^DES19-1086  
1086 dándole la palabra).  
1087  
1088 (19): Yo pienso que a los directivos de  
^E0619-1098^TEP11-1098^TES01-1098^FOR01-1098^DIREC-1098  
1089 televisión le importa un rábano lo que ^DESGR-1098  
1090 opinamos nosotros, a ellos le interesa la ^RDE01-1091  
1091 guerra de los números, que si han hecho un ^FOR05-1093  
1092 programa que lo han visto 7 millones o 8  
1093 millones, eso es lo único que interesa y  
1094 echen el forraje que echen mientras más  
1095 eso ... mientras más forraje sea más  
1096 espectadores dice que tienen, y me parece  
1097 que lo demás les tiene sin cuidado, así  
1098 que ...  
1099  
1100 (Prof): (16). ^E07PR-1100 ^FOR14-1100^DIREC-1100^DES16-1100  
1101  
1102 (16): No, yo quería decir que la  
^E0816-1116^TEP14-1116^TES13-1116^FOR01-1116^DIREC-1116

1103 televisión en mi casa es un miembro de la ^DESGR-1116  
1104 familia, se habla con la televisión.  
1105 Porque cuando hay un comentario o hay un  
1106 partido de fútbol o hay un culebrón o hay  
1107 "lo que necesitas es amor", o cualquier  
1108 chorrada que haya se habla con la  
1109 televisión, porque mi hijo de nueve años, ^TES03-1116^REFYO-1114  
1110 está viendo un partido de fútbol y está  
1111 discutiendo con el árbitro (gesticula  
1112 imitando al hijo y dice: ¡Qué dice!),  
1113 tiene nueve años, y no discute con el  
1114 padre, sino que está discutiendo con ...  
1115 porque inconscientemente sabe que no le va  
1116 a contestar, a lo mejor el padre sí.  
1117  
1118 (Risas y murmullos). ^REFOR-1118  
1119  
1120 (16): o a lo mejor lo hace inconsciente.  
^E0916-1152^TEP14-1152^FOR02-1152^DIREC-1152^DESGR-1152  
1121 Aparte de eso, personalmente no veo la  
1122 televisión casi nunca, a no ser que no  
1123 tenga ganas de hacer otra cosa y me siento  
1124 a ver la televisión, normalmente o me  
1125 acuesto o hago otra cosa. Pero opino que  
1126 la televisión como hábito es malo, o sea,  
1127 no sé si me he explicado bien, el hábito ^FOR05-1130  
1128 de decir, llega al mediodía y ¡buenas  
1129 tardes! y hacer así con el dedo (imitando  
1130 la conducta de encendido del aparato) eso  
1131 es automático y me imagino que en la  
1132 mayoría de las casas, porque solamente el  
1133 ruido de la televisión ya es como si te  
1134 ocupara un hueco en la cabeza, lo tienes  
1135 ya ocupado y te distrae con lo que sea,  
1136 porque muchas veces mi marido esta viendo ^TES13-1142^TES03-1142  
1137 el deporte... ¡y no voy a decir lo que  
1138 pienso muchas veces! ... pero el ruido que  
1139 molesta de las motos por ejemplo, porque a ^REFYO-1142  
1140 lo mejor se llevan dos horas con una  
1141 carrera de motos y el "erererer", y yo  
1142 creo que eso no puede ser bueno. Entonces ^TES06-1152  
1143 yo digo que sí, que se puede ver  
1144 televisión, pero no enganchado en la  
1145 televisión. Mientras más televisión se ve  
1146 más se quiere, menos se ve, menos se  
1147 quiere. Eso pasa con todo, contra más lee,  
1148 más quiere leer, contra más escribe, más  
1149 quiere escribir, contra más sale, más  
1150 quiere salir. Pero yo creo que la  
1151 televisión engancha ¿eh?, engancha y  
1152 muchísimo.  
1153  
1154 (Prof): (10) y después va (19). ^E10PR-1154^FOR14-1154^DIREC-1154^DES10-1154  
1155  
1156 (10): Yo creo que sí, vamos, porque es que  
^E1110-1178^TEP14-1178^TES13-1178^FOR02-1178^DIREC-1178  
1157 en mi casa lo que tenemos son cuatro ^DESGR-1178^TES09-1164  
1158 televisores, en cada cuarto hay un  
1159 televisor y muchas veces a no ser que  
1160 comamos, que estamos completamente  
1161 separados, mi madre en el cuarto con mi  
1162 padre, mi hermano en otro cuarto, yo en  
1163 otro cuarto, mi sobrino en otro cuarto y  
1164 estamos separados totalmente. Yo creo que  
1165 si la distancia, en la familia por lo  
1166 menos el televisor es como si fuera, yo ^TES06-1178  
1167 que sé ... por ponerle algo, como si fuera ^REFYO-1176  
1168 una droga, por que es que mi sobrino se  
1169 engancha en los dibujos animados y se  
1170 lleva las horas y las horas, y ahora que  
1171 tenemos el video más todavía. A mi me pasa  
1172 lo mismo, me encanta los dibujos animados  
1173 no lo voy a negar, pero una cosa es que  
1174 esté una hora viendo dibujos animados que  
1175 llevarme cinco o seis o lo que sea viendo  
1176 dibujos animados o programas o televisión  
1177 ... vamos es que la televisión engancha,  
1178 por lo menos en mi casa, seguro.  
1179  
1180 (19): Yo lo que iba a decir es eso, que es  
^E1219-1206^TEP14-1194^TES13-1194^FOR01-1181^RETOR-1194  
1181 un vicio tan grande, yo mis hijas cuando ^DESGR-1194^FOR05-1192^REFYO-1189  
1182 han llegado a casa del instituto o de  
1183 trabajar, lo que sea, y antes de soltar el  
1184 bolso ni el abrigo ni nada, antes de  
1185 llegar, ya han puesto la televisión. Yo no  
1186 la pongo nunca, si está puesta la miro  
1187 aunque normalmente la ignoro por completo,  
1188 y antes de llegar, antes de soltar nada ya  
1189 me han puesto la televisión y luego  
1190 comiendo (hace gesto de comer mirando  
1191 ensimismado la televisión), la comida  
1192 (como un acto mecánico da a entender), no ^FOR13-1194

## Anexo I.

1193 hay comunicación ninguna, ninguna. y vamos ^REF02-1194  
1194 yo como dice (2), yo le daría un trastezo.  
1195 Aparte de eso, el programa de naturaleza y ^TEP01-1206^FOR01-1206^DIREC-1206^DESES-1206  
1196 eso de la dos yo no lo veo tampoco, no  
1197 tengo tiempo, pero alguna vez que lo he  
1198 visto son buenísimos y los deberían de  
1199 poner más programas de esos pero en todas  
1200 las cadenas. Y en el canal sur, porque en  
1201 otras televisiones no, pero en el canal  
1202 sur deberían poner de folklore que se va  
1203 perdiendo, de flamenco y eso, sus cantes,  
1204 sus formas ... que se va perdiendo. Y es  
1205 que no hay nada, había uno antes y nada en  
1206 absoluto.  
1207  
1208 (Coord): ¿Te gusta el flamenco? ^E13CO-1208^TEP01-1208^FOR07-1208^DIREC-1208^DES19-1208  
1209  
1210 (19): Sí, esto es lo de nosotros, y  
^E1419-1214^TEP01-1214^TES20-1214^FOR03-1214^DIREC-1214  
1211 debería de haber, debería ser obligatorio^DESES-1214  
1212 de poner un programa de flamenco, porque  
1213 los extranjeros lo aprecian bastante donde  
1214 va.  
1215  
1216 (Coord): Entonces, ¿de lo que veis y os  
^E15CO-1218^TEP01-1218^TES13-1218^FOR07-1218^DIREC-1218  
1217 gusta se comenta en casa las cosas que se^DESGR-1218  
1218 ven en la televisión?  
1219  
1220 (12): Sí, sí, se comenta, en toros por  
^E1612-1222^TEP01-1222^FOR01-1222^DIREC-1222^DESCO-1222  
1221 ejemplo, hay veces que en las tres cadenas  
1222 al mismo tiempo los veo todo.  
1223  
1224 (Coord): Y ¿con quién comentas? ^E17CO-1224^TEP13-1224^FOR07-1224^DIREC-1224^DES12-1224  
1225  
1226 (12): Con mi esposa, a mi esposa le gusta  
^E1812-1231^TEP01-1231^TES13-1226^FOR01-1226^DIREC-1226  
1227 ... se está perdiendo ya no sé ..., antes ^DESCO-1226^FOR03-1231^INSEG-1231^DESGR-1231  
1228 había toros una vez cada tres semanas y  
1229 ahora hay todos, casi todos los días, en  
1230 todas las cadenas a todas horas... (parece  
1231 dar a entender que se ha perdido emoción),  
1232  
1233 (17): Antes con Franco había fútbol, ^E1917-1234^TEP01-1234^TES04-1234^FOR01-1234^PROVO-1234  
1234 toros, etc, y ahora estamos igual. ^DESVE-1234  
1235  
1236 (12): Otra cosa es que algunas corridas se  
^E2012-1239^TEP01-1239^FOR03-1239^DIREC-1239^DESGR-1239  
1237 sabe que son en diferido, lo que hace  
1238 perder emoción frente a las de antes que  
1239 eran en directo.  
1240  
1241 (Coord): ¿Que más cosas se comentan en  
^E21CO-1242^TEP01-1242^FOR07-1242^RETOR-1242^DESGR-1242  
1242 casa, solo los programas de toros?  
1243  
1244 (12): Los documentales, deportivos, mucho  
^E2212-1245^TEP01-1245^FOR01-1245^DIREC-1245^DESES-1245  
1245 también.  
1246  
1247 (Coord): ¿Sí?, ¿se comentan?  
^E23CO-1247^TEP01-1247^TES13-1247^FOR07-1247^PROVO-1247^DES12-1247  
1248  
1249 (12) sonríe. ^DELIM-1249  
1250  
1251 (8): En mi casa a la hora de comer "cifras  
^E2408-1252^TEP01-1252^FOR01-1252^DIREC-1252^DESES-1252  
1252 y letras", eso es lo que vemos. ^RCO01-1252  
1253  
1254 (Coord): ¿Eso es lo que veis? ^E25CO-1254^TEP01-1254^FOR13-1254^PROVO-1254^DES08-1254  
1255  
1256 (8): Sí, sí, lo que vemos. ^E2608-1256^TEP01-1256^FOR11-1256^DIREC-1256^DESCO-1256  
1257  
1258 (Coord): pero ¿se comentan cosas que se  
^E27CO-1259^TEP01-1259^TES13-1259^FOR07-1259^RETOR-1259  
1259 ven en ...? ^DES08-1259  
1260  
1261 (8): Sí, sí, claro se comentan la forma de  
^E2808-1264^TEP01-1264^FOR02-1264^DIREC-1264^DESES-1264  
1262 resolverlo, las palabras que se pueden ...  
1263 porque el programa es de lo mejorcito que  
1264 hay.  
1265  
1266 (Coord): O sea que participáis incluso en  
^E29CO-1267^TEP01-1267^TES13-1267^FOR13-1267^DIREC-1267  
1267 el programa ¿no?. ^DES08-1267  
1268  
1269 (8): Sí, sí, participamos en el programa y  
^E3008-1271^TEP01-1271^FOR11-1271^DIREC-1271^DESES-1271  
1270 en el de por la noche, que hay del Lingo ^RCO01-1270  
1271 también.  
1272  
1273 (Coord): Y ¿por qué os gustan esos ^E31CO-1274^TEP01-1274^FOR07-1274^DIREC-1274^DES08-1274

1274 programas?  
1275  
1276 (8): Hombre, más que nada para que los  
^E3208-1280^TEP01-1280^TES02-1280^FOR03-1280^DIREC-1280  
1277 niños se interesen más por las matemáticas^DESES-1280  
1278 y por la lengua, el lenguaje, ya dicen:  
1279 ¡huy mira una palabra de tres letras o de  
1280 cuatro letras;  
1281  
1282 (Coord): O sea, que piensas que puede ser  
^E33CO-1284^TEP14-1284^TES02-1284^FOR13-1284^DIREC-1284  
1283 importante para motivar o para animar los ^DES08-1284  
1284 niños a aprender.  
1285  
1286 (8): Sí, sí, y pienso que debería haber no  
^E3408-1290^TEP01-1290^TES02-1290^FOR11-1286^FOR03-1290  
1287 uno sino veinte programas de esos, y no ^DIREC-1290^DESES-1290  
1288 uno en el día, sino más programas, más y a  
1289 diferentes horas, porque esa sí es una  
1290 forma de comunicar buena.  
1291  
1292 (Coord): Y en la escuela, ¿habláis de ^P1434-1452^OBJ04-1452^E01CO-1293^TEP01-1293^FOR07-1293  
1293 cosas salen en la televisión? ^DIREC-1293^DESGR-1293  
1294  
1295 (8): Sí, generalmente algunas películas,  
^E0208-1312^TEP01-1312^FOR01-1312^DIREC-1312^DESVE-1312  
1296 algunos programas, algunos detalles como  
1297 los concursos éstos del dinosaurio, otro ^REFCO-1298^C1404-1298  
1298 del ¿Qué apostamos? "El otro día se  
1299 apostaron unos que volcaban un coche con  
1300 una manguera de agua...", cosas de esas,  
1301 que a mí particularmente no me gusta mucho  
1302 ese programa, prefiero las películas; a mí  
1303 me gusta muchísimo el cine. Yo ha habido  
1304 días que no he tenido nada que hacer y me  
1305 he visto cuatro películas en el cine,  
1306 porque a mí es que me encanta, me gusta  
1307 muchísimo, me trago lo mismo una película  
1308 polaca lo mismo que una española de López  
1309 Vázquez que de Toni Leblanc, que me  
1310 encanta, el cine español antiguo me  
1311 encanta y el cine cómico, el cine es que  
1312 es la pasión mía.  
1313  
1314 (Coord): ¿Y en la escuela, o aquí en el  
^E03CO-1317^TEP01-1317^TES02-1317^FOR07-1317^DIREC-1317  
1315 centro, habláis de las películas entre ^DES08-1317  
1316 vosotros o cuando se está explicando algún  
1317 tema y lo comentáis ...?  
1318  
1319 (8): Sí, hay muchos temas que se han ^E0408-1333^TEP17-1333^FOR02-1333^DIREC-1333^DESCO-1333  
1320 comentado por ejemplo aquí en el salón de  
1321 actos hemos visto películas, y en la clase  
1322 hemos visto también películas reportajes  
1323 de éstos también de la segunda cadena de  
1324 lo que echan de documentales, tanto de  
1325 animales, como culturales como el día que  
1326 vimos lo de Egipto, precioso, y también  
1327 fuimos a una exposición aquí en el Casino  
1328 de la Exposición en el prado, y la verdad  
1329 es que a mí me encantó; y otras películas  
1330 que hemos visto aquí en el salón de actos  
1331 de Woody Allen, que aunque a mí no me  
1332 gusta, pero hay a quien le gusta Woody  
1333 Allen.  
1334  
1335 (Prof): Lo que pasa es que ella se refiere  
^E05PR-1343^TEP01-1343^TES02-1343^FOR03-1343^RETOR-1343  
1336 no sólo las películas que se ponen aquí, ^DES08-1343  
1337 sino cómo las cosas que vosotros veis en  
1338 casa, sean películas sean otro tipo de  
1339 programas, después cuando llegáis a la  
1340 clase pues os gusta hacer algún tipo de  
1341 comentario con los compañeros o que a mí  
1342 me comentéis: ¿has visto este programa? ^VENTV-1343  
1343 ¿qué te parece?  
1344  
1345 (8): Sí, bueno hace un rato estábamos ^E0608-1346^FOR16-1346  
1346 hablando (9) y yo sobre eso ...  
1347  
1348 (9): Es lo que (8) y yo estábamos hablando  
^E0709-1390^TEP01-1390^FOR01-1359^RETOR-1390^DESES-1390  
1349 antes, la televisión tiene un abanico de  
1350 posibilidades muy grande; indudablemente  
1351 no puede llover a gusto de todos, eso  
1352 sería absurdo ¿no?, por muy buenos  
1353 directores que hubiese y por muy buenos  
1354 actores, que fueran magníficos, en fin,  
1355 que hay, si por ejemplo como ha dicho este ^REF08-1357  
1356 hombre (8), que le gusta las películas  
1357 antiguas, de cine español ¿no? pero me  
1358 parece a mí que en su momento pues sí se  
1359 puede ver una película, pero lo que yo veo ^FOR10-1361

## Anexo I.

1360 es que nos están metiendo reiteradamente  
1361 una cantidad de películas americanas; ^REF11-1362^C1404-1362  
1362 estas películas americanas que yo, yo ^FOR09-1384  
1363 tengo una idea muy pobre del cine ¿no?, no  
1364 soy ningún especialista, pero veo que son  
1365 películas que bla, bla, bla, y que no  
1366 tienen ningún significado ¿no?, no nos  
1367 transmiten nada, pero sin embargo cuando  
1368 hay algunas películas que tienen mensaje,  
1369 por ejemplo, yo recuerdo la película esa  
1370 que es antiquísima, una película como por  
1371 ejemplo, por poner un ejemplo "Qué verde ^FOR05-1377  
1372 era mi valle", es una película que la he  
1373 visto catorce veces y cada vez que la veo  
1374 es que me embeleso porque es que veo esos  
1375 actores y ese guión tan bonito y esa  
1376 fotografía, y me encanta, yo es que una  
1377 película de esas me encanta; pero es que  
1378 nos están metiendo ... a mi gusto ¿eh?  
1379 ¡ojo!, que para que haya un programa por  
1380 ejemplo ¿no?, y en particular por ejemplo ^FOR05-1384  
1381 Telecinco, no sé, para mi entender, yo no  
1382 sé esa cadena, esa cadena se cree que con  
1383 poner unas niñas medio desnudas ya con eso  
1384 está todo dicho, o sea que yo creo que ^TES02-1390^FOR13-1390^BROMA-1390  
1385 aquí se está llegando a la conclusión de  
1386 que debían de tener programas que nos  
1387 enseñen algo, que nos enseñen, que nos  
1388 enseñen algo culturalmente, no que nos  
1389 enseñen lo que hay debajo de ... (en tono  
1390 de broma).  
1391  
1392 (Risitas generales) ^REFOR-1392  
1393  
1394 (Coord): Tú querías hablar ¿verdad? ^E08CO-1395^FOR14-1395^DIREC-1395^DES10-1395  
1395 (señala a 10).  
1396  
1397 (10): Yo estoy de acuerdo con él (9), yo  
1398 me encanta el cine y si es antiguo más ^DESGR-1425  
1399 todavía, yo una película de Joselito, o  
1400 una película de Juanito Valderrama, una  
1401 película así antigua me encanta y yo es  
1402 que me hincho de llorar; sin embargo, una ^FOR03-1425  
1403 película americana, es que me quedo, o sea  
1404 que si el tío ahora va y que si le saca  
1405 las tripas al otro, que si le salta un ojo  
1406 al otro, que no veo yo tan ... se está  
1407 perdiendo la película nuestra, la película  
1408 española, se está perdiendo totalmente. La  
1409 película española antes había un ciclo que  
1410 más o menos se veía ... a muchos a lo  
1411 mejor no le gustará pero a mi me gusta ... ^TES20-1419  
1412 que cantan mucho, vale de acuerdo, pero es ^VENTV-1412  
1413 que ese cante es nuestro, ese cante es de  
1414 nosotros y ahora no hay película, y bueno  
1415 desde que ha muerto Camarón menos todavía.  
1416 Por lo menos la cultura que hemos tenido  
1417 toda la vida aquí en Andalucía de baile,  
1418 de cantar, del cachondeo nuestro que es lo  
1419 que nos gusta, se está perdiendo  
1420 totalmente nada más que a base de ^REF11-1423^C1404-1423  
1421 películas americanas, que si un japonés le  
1422 saca ... y salta por encima y va a no sé  
1423 donde; son películas buenas que también se  
1424 pueden ver, pero que se están perdiendo  
1425 muchas películas nuestras.  
1426  
1427 (Coord): Hay personas que no han hablado y ^E10CO-1430^FOR15-1430^DIREC-1430^DESGR-1430  
1428 seguramente es porque tendrán puntos de  
1429 vista diferentes y a lo mejor, pues no  
1430 encajan dentro de lo que se ha dicho ¿no?.  
1431  
1432 (1): Yo pienso que la televisión ahora  
1433 mismo lo que hay son concursos que no  
1434 dicen nada, porque todas las cadenas  
1435 tienen concursos y entonces son unos  
1436 concursos que no ... yo no pienso que  
1437 digan nada, que no me parece ..., que  
1438 antes sí habían concursos de cesta y  
1439 punto, de ... o sea, que algo decían, pero  
1440 es que ahí, es que usted pone el concurso,  
1441 no dicen nada, lo otro igual ... sólo hay  
1442 tonterías y entonces no merece la pena ...  
1443  
1444  
1445 (Coord): Entonces ¿no te gusta nada? ^E12CO-1445^TEP01-1445^FOR07-1445^RETOR-1445^DES01-1445  
1446  
1447 (1): Sí, me gusta como dice él (10),  
1448 películas, me gustan; pero en mi casa, en ^DESES-1451^TEP13-1451  
1449 contra de lo que hay en otros sitios que  
1450 se pierde el diálogo, en mi casa no, en mi



1451 casa no se pierde.  
1452  
1453 =f=

## Anexo I.

1453 Centro de Educación de Adultos Juan XXIII  
1454  
1455 Grupo: 6. Nivel: C. PARTE SEGUNDA. (2/2).  
1456  
1457 (Coord): ¿usted tiene otro punto de vista  
^P1435-1584^OBJ05-1584^E01CO-1458^FOR07-1458^DIREC-1458  
1458 sobre ...? ^DES01-1458  
1459  
1460 (1): En mi casa se pone la televisión,  
^E0201-1479^TEP13-1479^FOR02-1479^DIREC-1479^REFYO-1479  
1461 somos muchos, por la noche que es cuando^DESCO-1479  
1462 nos vemos, llega uno a lo mejor y pone la  
1463 televisión y entonces llega otro y nos  
1464 ponemos hablar y ya dice alguno: "¿ustedes  
1465 estáis viendo eso?", no, pues lo quita. Y  
1466 si estamos en la cocina, a mediodía el  
1467 primero que llega enchufa la televisión,  
1468 que yo nada más tengo dos aparatos uno en  
1469 la cocina y otro en el salón, el primero  
1470 que lo pone son mis dos hijos que van a  
1471 comer ... y en cuanto terminan de comer  
1472 estamos todos deseando de hacer así  
1473 (realiza un gesto, muy exagerado, como de  
1474 desenchufar un cable de un enchufe) para  
1475 hablar nosotros de lo que sea, porque si  
1476 está puesta, hablar no se puede. Vamos,  
1477 que no, que en mi casa no se pierde el  
1478 diálogo por la televisión. Es al  
1479 contrario.  
1480  
1481 (Coord): ¿Y se comentan cosas de las que  
^E03CO-1482^TEP13-1482^TES01-1482^FOR07-1482^DIREC-1482  
1482 se ven por televisión? ^DES01-1482  
1483  
1484 (1): Sí, comentamos cosas, pero que no  
^E0401-1493^TEP13-1493^FOR01-1493^INSEG-1493^DESES-1493  
1485 decimos vamos a ponernos ahora, alguna  
1486 noche vemos alguna cosa que nunca la  
1487 terminamos de ver porque nos vamos a la  
1488 cama antes de terminarlo de ver, pero sí  
1489 comentamos ... pero es que como tampoco  
1490 merece la pena quedarse levantado para ver  
1491 un concurso de esos que hay, pues no te  
1492 puedes quedar ahí para perder tiempo que  
1493 luego hay que levantarse temprano.  
1494  
1495 (Coord): Y ¿qué cosas comentáis de lo que  
^E05CO-1496^TEP01-1496^FOR07-1496^DIREC-1496^DES01-1496  
1496 veis en la tele?  
1497  
1498 (1): Pues yo a lo mejor me gusta "el  
^E0601-1512^TEP13-1512^TES01-1512^FOR05-1510^DIREC-1512  
1499 moreno" y lo pongo y mis hijos me dicen: ^REFYO-1507^DESES-1512  
1500 "Mamá, por dios, ahora tenemos que ver al  
1501 moreno", ya me da apuro ponerlo, como mis  
1502 hijos vienen y me ven viendo el moreno  
1503 siempre, y lo quito, y me dicen: "Mamá  
1504 pero si eso es un programa de ... pero tú  
1505 siempre no ves más que eso", pero es que  
1506 es lo que me gusta cosas de esas ... pero  
1507 claro a lo mejor a mis hijos no les gusta.  
1508 Y entonces yo digo para quedarme aquí para  
1509 ver un concurso de esos, pues no me quedo,  
1510 me voy y lo que comentamos pues es lo ^FOR13-1512  
1511 mismo que todo el mundo que la televisión  
1512 no tiene calidad ninguna.  
1513  
1514 (Coord): Y ella tampoco ha comentado nada ^E07CO-1517^FOR14-1517^DIREC-1517^DES13-1517  
1515 y son muy interesantes las personas pues  
1516 porque están teniendo ... (dirigiéndose a  
1517 13).  
1518  
1519 (1): Yo, por eso cuando dicen las ^E0801-1523^TEP13-1523^FOR01-1523^DIREC-1523^DESES-1523  
1520 personas: en mi casa se ha perdido el  
1521 diálogo con la televisión, en mi casa todo  
1522 lo contrario. Nosotros hablamos y quitamos  
1523 la televisión.  
1524  
1525 (Prof): Y eso que sois muchos ... ^E09PR-1525^TEP13-1525^FOR04-1525^RETOR-1525^DES01-1525  
1526  
1527 (1): Somos muchos, nosotros somos nueve o  
^E1001-1528^TEP13-1528^FOR01-1528^DIREC-1528^DESCO-1528  
1528 diez en mi casa.  
1529  
1530 (Coord): ¿y la televisión la soléis ver  
^E11CO-1531^TEP09-1531^FOR07-1531^RETOR-1531^DES01-1531  
1531 siempre todos juntos?.  
1532  
1533 (1): Sí, en el salón por la noche, que es ^E1201-1540^TEP09-1535^FOR01-1540^DIREC-1540  
1534 cuando nos juntamos, ponemos la ^REFYO-1540^DESCO-1540  
1535 televisión, pero ya te digo, que van ^TEP13-1540  
1536 llegando y vamos hablando y acabamos por  
1537 quitarle la voz o por quitarla, porque lo  
1538 que estamos hablando nos parece más

Textos codificados correspondientes  
a los grupos de discusión

---

1539 interesante que la televisión, que no nos  
1540 vemos en todo el día.  
1541  
1542 (Coord): ¿Y tú nos quieres decir tu ^E13CO-1543^FOR07-1543^DIREC-1543^DES13-1543  
1543 opinión? (dirigiéndose a 13).  
1544  
1545 (Silencio) ^DELIM-1545  
1546  
1547 (Coord): dí, puede ser interesante que  
^E14CO-1550^TEP01-1550^FOR15-1550^DIREC-1550^DES13-1550  
1548 podamos oír diversidad de puntos de vista  
1549 ¿no? ¿a ti te gusta la tele? ¿la sueles  
1550 ver?  
1551  
1552 (13): Yo vivo sola, entonces pues con algo  
^E1513-1553^TEP09-1553^FOR03-1553^DIREC-1553^DESCO-1553  
1553 me tengo que distraer.  
1554  
1555 (Coord): ¿Te distrae?, es una compañera  
^E16CO-1556^TEP09-1556^FOR01-1556^DIREC-1556^DES13-1556  
1556 buena la televisión, ¿verdad?  
1557  
1558 (13) asiente con la cabeza. ^E1713-1558^TEP09-1558^FOR11-1558^DIREC-1558^DESCO-1558  
1559  
1560 (Coord): ¿y te gusta así algun programa?  
^E18CO-1560^TEP01-1560^FOR07-1560^DIREC-1560^DES13-1560  
1561  
1562 (13): Me gusta lo que se ha dicho antes,  
^E1913-1566^TEP01-1566^FOR01-1566^DIREC-1566^DESES-1566  
1563 cifras y letras, el Lingo, programas de ^RCO01-1563  
1564 animales, y las películas, lo que pasa es  
1565 que hoy las películas no valen para nada  
1566 ...  
1567  
1568 (Coord): Las películas te gustan. ^E20CO-1568^TEP01-1568^FOR13-1568^RETOR-1568^DES13-1568  
1569  
1570 (13): Sí, sí, a mi me encantan, pero hoy  
^E2113-1574^TEP01-1574^TES07-1574^FOR11-1570^FOR03-1574  
1571 en día no valen para nada, porque te sale^DIREC-1574^DESCO-1574  
1572 una escena, que no viene ni a cuento y ahí  
1573 lo que hay es una escena de cama nada más,  
1574 que dura tres horas ... (se ríe).  
1575  
1576 (Coord): ¿y de esas cosas que veis en la  
^E22CO-1581^TEP01-1581^FOR07-1581^RETOR-1581^DES13-1581  
1577 tele después lo comentáis entre vosotros y  
1578 habláis de los programas que habéis visto,  
1579 los que os han gustado, no comentáis así  
1580 durante el día aquí en el colegio cosas  
1581 que habéis visto en la tele?  
1582  
1583 (13) niega con la cabeza. ^E2313-1583^TEP01-1583^FOR01-1583^DIREC-1583^DESCO-1583  
1584  
1585 (Coord): Pues es curioso, porque nosotros ^P1436-1905^OBJ02-1905^E01CO-1589^FOR09-1589  
1586 es que realmente el tema que aglutina las ^RETOR-1589^DESGR-1589  
1587 conversaciones son cosas de la tele, vamos  
1588 a mi me pasa siempre que todo el mundo  
1589 acaba comentando cosas de la tele.  
1590  
1591 (11): Yo creo que lo que más se comenta en  
^E0211-1592^TEP01-1592^TES03-1592^FOR01-1592^DIREC-1592  
1592 la calle hoy en día, es el deporte. ^DESCO-1592  
1593  
1594 (17): Es el fútbol. ^E0317-1594^TEP01-1594^TES03-1594^FOR04-1594^DIREC-1594^DES11-1594  
1595  
1596 (11): Sí hay una conversación en la calle  
^E0411-1601^TEP01-1601^TES03-1601^FOR02-1601^DIREC-1601  
1597 con el deporte, oye has visto el fútbol, ^DESCO-1601^VENTV-1598  
1598 viste esto y lo otro y siempre lo que  
1599 interesa es el deporte, más que otra cosa,  
1600 la política interesa menos y se comenta ^TES04-1600  
1601 más el deporte.  
1602  
1603 (...): no digas deporte, di fútbol. ^E0500-1603^TEP01-1603^TES03-1603^FOR04-1603^DIREC-1603  
1604 ^DES11-1603  
1605 (11): Yo digo el deporte, porque el fútbol  
^E0611-1606^TEP01-1606^TES03-1606^FOR03-1606^OBSTI-1606  
1606 es una rama del deporte. ^DESGR-1606  
1607  
1608 (...): Porque el deporte abarca mucho.  
^E0700-1608^TEP01-1608^TES03-1608^FOR12-1608^DIREC-1608  
1609 ^DES11-1608  
1610 (11): Bueno, o el fútbol (en tono ^E0811-1611^TEP01-1611^TES03-1611^FOR11-1611^DIREC-1611  
1611 conciliador). ^DESGR-1611  
1612  
1613 (Coord): Pero fijaros que se han referido  
^E09CO-1617^TEP01-1617^TES04-1617^FOR01-1616^RETOR-1617  
1614 en los medios de comunicación una noticia ^DESGR-1617  
1615 constantemente a que Conde lo hubieran  
1616 sacado o no de la cárcel, ¿ustedes no lo ^FOR07-1617  
1617 habéis visto en la televisión?  
1618  
1619 (8): Yo no me había enterado (en tono de

## Anexo I.

^E1008-1620^TEP01-1620^TES04-1620^FOR01-1620^BROMA-1620  
1620 broma). ^DESGR-1620  
1621  
1622 (11): Hoy en día lo que se mienta más es  
^E1111-1625^TEP01-1625^TES03-1625^FOR01-1625^DIREC-1625  
1623 el deporte, vas por la calle, aquí con los ^DESGR-1625  
1624 compañeros, más que de política, que de ^TES04-1624  
1625 otra cosa.  
1626  
1627 (Coord): Bueno, el programa éste de la  
^E12CO-1628^TEP01-1628^TES07-1628^FOR07-1628^RETOR-1628  
1628 Gemio también ¿no? habéis comentado ¿no? ^DESGR-1628  
1629  
1630 (Prof): En el otro grupo mucho, vamos de  
^E13PR-1634^TEP01-1634^TES07-1634^FOR01-1634^RETOR-1634  
1631 hecho cuando salió me quedé yo un día con ^DESGR-1634^REFES-1633  
1632 unas cuantas y me lo estuvieron  
1633 comentando, es que también depende a lo  
1634 mejor de la audiencia ... (se ríe).  
1635  
1636 (...): De la edad. ^E1400-1636^FOR04-1636^DIREC-1636^DESPR-1636  
1637  
1638 (12): de la audiencia y de los intereses.  
^E1512-1638^TEP01-1638^TES07-1638^FOR04-1638^DIREC-1638  
1639 ^DESPR-1638  
1640 (Prof): Claro, es que a todo el mundo no  
^E16PR-1642^TEP01-1642^FOR11-1640^FOR02-1642^DIREC-1642  
1641 le interesa las mismas cosas o no les ^DESGR-1642  
1642 gusta.  
1643  
1644 (11): Hay muchas personas a las que yo  
^E1711-1647^TEP01-1647^TES07-1647^FOR03-1647^RETOR-1647  
1645 creo que no les interesa ese programa, ^DESGR-1647  
1646 bien por cortedad o por que son muy  
1647 mayores.  
1648  
1649 (Prof): Igual que lo del deporte ... aquí  
^E18PR-1652^TEP01-1652^TES03-1652^FOR09-1652^RETOR-1652  
1650 hay gente a las que nos les interesa, que ^DES11-1652  
1651 no lo ve nunca, y sin embargo aquí parece  
1652 que hay muchos adictos.  
1653  
1654 (17): A mi me echan al dormitorio. ^E1917-1654^TEP13-1553^TES09-1654^FOR05-1654^DIREC-1654  
1655 ^REFYO-1654^DESPR-1654  
1656 (14): Yo no lo suelo ver los programas de  
^E2014-1662^TEP01-1662^TES03-1662^FOR01-1662^DIREC-1662  
1657 deportes, porque el fútbol me marea pero ^DESPR-1662  
1658 lo que echan en el Canal Plus, el día  
1659 después, "Lo que el ojo no ve", me encanta ^RC001-1659  
1660 porque es un "hartón" de reír, como están  
1661 las cámaras ocultas y son momentos que no  
1662 se ven.  
1663  
1664 (Prof): Yo es que tengo Canal Plus, pero  
^E21PR-1665^TEP01-1665^TES03-1665^FOR03-1665^DIREC-1665  
1665 no tengo tiempo de verlo. ^REFYO-1665^DESGR-1665  
1666  
1667 (8) (17) (11): Hoy hay que verlo. ^E2208-1667^E2217-1667^E2211-1667^TEP01-1667^TES03-1667  
1668 ^FOR01-1667^OBSTI-1667^DESPR-1667  
1669 (11): ¡Hombre!, se prefiere ver eso mejor  
^E2311-1672^TEP01-1672^FOR01-1672^PROVO-1672^DESMU-1672  
1670 que un culebrón, por ejemplo, una novela  
1671 detrás de otra, eso no es normal. Por lo  
1672 menos yo para mi ...  
1673  
1674 (Coord): A mi me gustan, me encantan los  
^E24CO-1675^TEP01-1675^FOR10-1675^DIREC-1675^DES11-1675  
1675 culebrones ...  
1676  
1677 (Prof): Pero si ves un capítulo, es una  
^E25PR-1678^TEP01-1678^FOR09-1678^DIREC-1678^DESCO-1678  
1678 cruz que te echas de por vida.  
1679  
1680 (todos asienten riéndose) ^REFOR-1680  
1681  
1682 (14): Mi madre es una, que ve todo lo que  
^E2614-1687^TEP01-1687^TES13-1687^FOR05-1687^DIREC-1687  
1683 echan en todas las cadenas, que yo muchas ^REFFA-1687^DESMU-1687  
1684 veces la voy a llamar y veo el reloj y  
1685 digo ahora la que está poniendo a las once  
1686 o a las doce, esperaré un rato porque las  
1687 novelas es su delirio ...  
1688  
1689 (11): Yo ya te digo lo que más se comenta  
^E2711-1692^TEP01-1692^TES03-1692^FOR01-1692^DIREC-1692  
1690 en la calle es ..., en una conversación ^DESCO-1692^TES13-1691  
1691 entre unos amigos, unos compañeros, es eso  
1692 el deporte.  
1693  
1694 (Coord): ¿y en la familia?, que está la  
^E28CO-1698^TEP01-1698^TES13-1698^FOR07-1698^RETOR-1698  
1695 madre que le gusta un tipo de programas, ^DES11-1698  
1696 el padre que le gusta otro tipo, tendrán  
1697 otros puntos comunes, ¿y qué tipo de

1698 programas se comentan?  
1699  
1700 (11): En la familia se puede comentar a lo  
^E2911-1706^TEP01-1706^TES13-1706^FOR01-1704^RETOR-1704  
1701 mejor los programas éstos de los médicos, ^DESGR-1706  
1702 que se ven las operaciones y demás, eso se  
1703 está comentando mucho en la calle, es un  
1704 programa positivo, hay quien no le gusta y ^FOR03-1706  
1705 dicen que hay que ver lo que sale, pero es  
1706 la realidad y eso se comenta mucho.  
1707  
1708 (Coord): ¿y en la escuela esos programas  
^E30CO-1709^TEP01-1709^TES13-1709^FOR07-1709^DIREC-1709  
1709 también se comentan ...? ^DES11-1709  
1710  
1711 (11): En la escuela nosotros comentamos  
^E3111-1712^TEP01-1712^TES03-1712^FOR01-1712^DIREC-1712  
1712 mucho el deporte, ¿a que sí? ^DESCO-1712  
1713  
1714 (Prof): Lo comentaréis entre vosotros, yo  
^E32PR-1718^TEP01-1718^TES13-1718^FOR09-1718^RETOR-1718  
1715 no ... en otros grupos sí, me hablan de ^DES11-1718  
1716 los programas, que yo no los veo y me  
1717 entero por ellos, pero aquí en esta clase, ^TES17-1718  
1718 lo que pasan es que trabajan mucho y ...  
1719  
1720 (Barullo). ^DELIM-1720  
1721  
1722 (Prof): En los grupos de nivel más bajo se  
^E33PR-1724^TEP17-1724^TES13-1724^FOR03-1724^RETOR-1724  
1723 hacen otros diálogos (se ríe), aquí es ya, ^REFES-1724^DESGR-1724  
1724 ya, ya (pega con el puño en la mesa).  
1725  
1726 (17): Aquí trabajar, trabajar, trabajar.  
^E3417-1726^TEP17-1726^FOR04-1726^DIREC-1726^DESCO-1726  
1727  
1728 (Prof): Aquí os traigo fritos. ^E35PR-1728^TEP17-1728^FOR01-1728^BROMA-1728^DESGR-1728  
1729  
1730 (12): Es que hay menos juventud también,  
^E3612-1731^TEP17-1731^FOR03-1731^DIREC-1731^DESPR-1731  
1731 que son más viejos.  
1732  
1733 (Prof): No creo que sea por la edad, sino  
^E37PR-1736^TEP17-1736^FOR09-1736^RETOR-1736^REFES-1736  
1734 porque están más relajados, y aquí no, ^DESGR-1736  
1735 aquí llevo yo y estáis aquí ya con las  
1736 carpetas, los problemas.  
1737  
1738 (Coord): A mi me gustaría oiros a vosotras  
^E38CO-1739^FOR15-1739^DIREC-1739^DES06-1739^DES07-1739  
1739 a ver un poco ¿qué opináis (6 y 7)?  
1740  
1741 (7): Yo comparto la opinión de (1), vamos,  
^E3907-1761^TEP13-1761^TES09-1761^FOR02-1761^DIREC-1761  
1742 en mi casa somos pocos pero vamos se ve la ^REFYO-1761^DESCO-1761  
1743 televisión, pero no hay esos problemas de  
1744 ... yo quiero ver esto, yo quiero ver lo  
1745 otro, hay dos televisiones, y se ve una, y  
1746 aquí nos hemos puesto cada uno nuestra  
1747 hora de ver el televisor y lo que cada uno  
1748 nos gusta. Y respecto a mis hijas, son dos  
1749 niñas, y les encanta ver los dibujitos ^RDE01-1749  
1750 animados, tienen sus cintas de dibujos  
1751 animados, pero no consiento de que se  
1752 queden todo el día viendo el televisor.  
1753 Por lo tanto peleas no hay, saben a la  
1754 hora que ... ¡hombre! no es que les tenga  
1755 puesta una hora de decir que a las siete  
1756 tenéis que ver una película, a las ocho  
1757 tenéis que hacer los deberes, no, pero por  
1758 ejemplo saben que a mi me gusta el Lingo y ^RCO01-1759  
1759 ellas mismas me lo ponen el televisor sin  
1760 problema, yo creo que es cuestión de lo  
1761 que nos acostumbremos cada uno.  
1762  
1763 (Coord): Entonces cada uno tiene sus  
^E40CO-1764^TEP01-1764^TES13-1764^FOR13-1764^DIREC-1764  
1764 gustos, a tu marido le gusta una cosa ... ^DES07-1764  
1765  
1766 (7): Sí, a mi marido le gusta el boxeo,  
^E4107-1767^TEP13-1767^TES09-1767^FOR04-1767^DIREC-1767  
1767 y... ^DESCO-1767  
1768  
1769 (11): El deporte. ^E4211-1769^FOR04-1769^PROVO-1769^DESGR-1769  
1770  
1771 (Risas). ^REFOR-1771  
1772  
1773 (7): No, pero porque por ejemplo el fútbol  
^E4307-1775^TEP13-1775^TES09-1775^FOR09-1775^RETOR-1775  
1774 no le gusta, entonces graba el boxeo ^DES11-1775  
1775 porque lo echan de noche.  
1776  
1777 (12): A las doce o la una. ^E4412-1777^FOR04-1777^DIREC-1777^DES07-1777

## Anexo I.

1778  
1779 (7): Exactamente, no lo ve a la hora que  
^E4507-1781^TEP13-1781^TES09-1781^FOR12-1781^RETOR-1781  
1780 tú estás viendo una película por ejemplo, ^DES11-1781  
1781 ... no hay ese problema.  
1782  
1783 (17): A mi me echan a la cama ... ^E4617-1783^TEP13-1783^FOR05-1783^DIREC-1783^REFYO-1783  
1784 ^DESGR-1783  
1785 (7): Es que entonces llegaría un momento,  
^E4707-1791^TEP13-1791^FOR03-1791^RETOR-1791^DESHO-1791  
1786 en que eso, no habría diálogo, y que hay ^RDE02-1791  
1787 que conformarnos un poquito con lo que hay  
1788 y si yo no veo la película porque tú estás  
1789 aquí y tú has vuelto de trabajar, pues yo  
1790 he venido de trabajar también. y, o lo  
1791 vemos todos, o no la vemos ninguno.  
1792  
1793 (17): Eso por supuesto. ^E4817-1793^FOR11-1793^DIREC-1793^DES07-1793  
1794  
1795 (7): Por ejemplo, al mediodía cuando la  
^E4907-1802^TEP09-1802^TES01-1802^FOR05-1802^RETOR-1802  
1796 niña no está porque tiene el colegio por^REFYO-1802^DESES-1802  
1797 la tarde, pero vamos si es un sábado o un  
1798 domingo se graba un documental y ella lo  
1799 ve con nosotros, y yo supongo que a una  
1800 niña de seis años meterle un documental  
1801 pues (niega en señal de no gustarle) sin  
1802 embargo ella se le va poquito a poco.  
1803  
1804 (Prof): ¿lo ve ella, de animales y eso?  
^E50PR-1804^TEP01-1804^FOR07-1804^DIREC-1804^DES07-1804  
1805  
1806 (7): Si, sí, le gusta mucho, la primera  
^E5107-1808^TEP01-1808^FOR13-1808^RETOR-1808^DESES-1808  
1807 vez no, pero a poquito a poco lo va  
1808 viendo.  
1809  
1810 (Coord): ¿Y vosotros (se dirige a 4 y 5)  
^E52CO-1811^TEP01-1811^FOR07-1811^DIREC-1811^DES04-1811  
1811 jovencitos? ^DES05-1811  
1812  
1813 (Silencio). ^DELIM-1813  
1814  
1815 (Coord): ¿Veis la televisión? ¿Os gusta?  
^E53CO-1815^TEP01-1815^FOR07-1815^DIREC-1815^DES04-1815  
1816 ^DES04-1815^DES05-1815  
1817 (Silencio). ^DELIM-1817  
1818  
1819 (Coord): Es que hay gente que me gustaría ^E54CO-1823^FOR15-1823^DIREC-1823^DESGR-1823  
1820 que diéseis un poco vuestra opinión ¿no? y  
1821 si tenéis puntos de vista diferentes tal  
1822 vez sea interesantes ver esas diferencias  
1823 en el grupo.  
1824  
1825 (5): No sé, vamos, en mi casa hay tres  
^E5505-1826^TEP09-1826^FOR01-1826^INSEG-1826^DESCO-1826  
1826 televisores y ...  
1827  
1828 (Coord): O sea, que hay distintos gustos  
^E56CO-1832^TEP09-1832^TES01-1832^FOR13-1832^RETOR-1832  
1829 ¿no?, en la familia, los varones tienden a^DES05-1832  
1830 ver deportes y las mujeres a otro tipo de  
1831 programas ¿es así un poco lo que observais  
1832 o no?  
1833  
1834 (5): Yo creo que sí. ^E5705-1834^TEP01-1834^FOR11-1834^INSEG-1834^DESCO-1834  
1835  
1836 (Coord): ¿Y quién elige entre los canales,  
^E58CO-1840^TEP09-1840^TES12-1840^FOR07-1840^RETOR-1840  
1837 cuando se tiene varios no pasa nada pero ^DES05-1840  
1838 cuando toca compartir la televisión quién  
1839 elige quién es el que dice cuál es el  
1840 programa?  
1841  
1842 (11): Lo elige la mujer, ¡hombre! siempre  
^E5911-1843^TEP12-1843^TES13-1843^FOR01-1843^PROVO-1843  
1843 se les deja ... ^DESMU-1843  
1844  
1845 (Barullo, algunas mujeres señalan que no ^DELIM-1846  
1846 con la mano).  
1847  
1848 (8): En mi casa no tenemos problemas ^E6008-1850^TEP13-1850^FOR01-1850^PROVO-1850^DESMU-1850  
1849 tampoco ... si no me gusta lo que hay, me  
1850 voy...  
1851  
1852 (Murmullos). ^DELIM-1852  
1853  
1854 (10): Yo muchas veces cuando estoy en mi  
^E6110-1867^TEP13-1867^FOR05-1867^PROVO-1867^REFYO-1867  
1855 casa y me he llevado a lo mejor tres o ^DESMU-1867  
1856 cuatro horas metido en mi casa y yo veo  
1857 que mi madre está que si una película, que  
1858 si un culebrón, que si otra película;  
1859 entonces yo disimulando cojo así (hace el ^TES12-1865

1860 gesto de coger disimuladamente el mando a  
1861 distancia) y hago Pon (indica que cambia  
1862 de canal) y voy cambiando canales y cuando  
1863 ya la tengo aburrida se levanta y se va a  
1864 la cocina o al cuarto y ya la echo de  
1865 allí, que si no os lleváis todo el día  
1866 viendo la tele que si culebrones, que si  
1867 películas ...  
1868  
1869 (Silencio). ^DELIM-1869  
1870  
1871 (Coord): ¿Qué más cosas queréis comentar  
^E62CO-1878^TEP13-1878^TES01-1878^FOR01-1878^RETOR-1878  
1872 que no hayamos hablado sobre la tele? Veo^DESGR-1878  
1873 que se habla poco de la televisión ¿no?  
1874 Solo se ve y se habla poco de la tele; da  
1875 la impresión de que solo la veis, pero  
1876 después dais poca comunicación sobre temas  
1877 de la tele ¿Eso es así o que me ha  
1878 parecido a mí?.  
1879  
1880 (17): En mi casa no se habla de la tele,  
^E6317-1881^TEP13-1881^FOR11-1881^DIREC-1881^DESCO-1881  
1881 nada.  
1882  
1883 (Coord): ¿No se habla de la tele nada ni  
^E64CO-1884^TEP13-1884^TES01-1884^FOR07-1884^RETOR-1884  
1884 de cosas que salen en la tele? ^DES17-1884  
1885  
1886 (2): La niña se pelea con el padre, el  
^E6502-1890^TEP13-1890^FOR05-1889^AGRES-1890^DESCO-1890  
1887 padre con la niña, la niña coge el mando,  
1888 el otro se mosquea ¿y el mando dónde  
1889 está?. Ah, no sé, se ha perdido ... y ese ^FOR13-1890  
1890 es el cuento de nunca acabar.  
1891  
1892 (Coord): ¿No se habla entonces ...? ^E66CO-1892^TEP13-1892^FOR07-1892^DIREC-1892^DES02-1892  
1893  
1894 (2): No, lo tienen crudo, Yo no estoy.  
^E6702-1894^TEP13-1894^FOR01-1894^AGRES-1894^DESCO-1894  
1895  
1896 (Coord): ¿y entre amigos tampoco ^E68CO-1897^TEP13-1897^TES01-1897^FOR07-1897^DIREC-1897  
1897 comentáis?. ^DESGR-1897  
1898  
1899 (17): Normalmente lo que se comenta es el  
^E6917-1904^TEP01-1904^TES03-1904^FOR01-1904^DIREC-1904  
1900 fútbol, las jugadas, las faltas, el ^REF11-1904^DESCO-1904  
1901 árbitro. Los comentarios, al menos entre  
1902 los amigos que yo tengo, es de fútbol nada  
1903 más, y después de películas así y eso nada  
1904 ...  
1905  
1906 (Prof): Aquí es que no les doy tiempo (se  
^P1437-2117^OBJ04-2117^E01PR-1908^TEP17-1908^FOR01-1908  
1907 ríe), me vais a tener que echar la culpa a ^DIREC-1908^DESGR-1908^TES01-1908  
1908 mi, me voy a sentir yo responsable de eso.  
1909  
1910 (Barullo). ^DELIM-1910  
1911  
1912 (19): Yo personalmente no echo de menos en  
^E0219-1921^TEP17-1921^TES02-1921^FOR09-1921^AGRES-1921  
1913 el aula la tele porque vamos yo es que ^REFPR-1921^DESCO-1921^TES01-1914  
1914 creo que no sabe nada tampoco, yo vengo  
1915 aquí a aprender (golpeando con los  
1916 nudillos en la mesa) vamos que no me gusta  
1917 ... se comentan también cosas, por ejemplo  
1918 el terremoto ese que ha habido ... ¿qué  
1919 catástrofe! ... esas cosas valen, pero ya  
1920 está, a mí no me gusta hablar aquí de la  
1921 televisión porque yo vengo aquí a aprender  
1922 (parece que están de acuerdo todos). ^REFOR-1922  
1923  
1924 (12): Aquí se viene a estudiar y a sacar  
^E0312-1925^TEP17-1925^FOR11-1925^AGRES-1925^DESCO-1925  
1925 el graduado.  
1926  
1927 (Coord): Pero con la tele también se ^E04CO-1928^TEP02-1928^TES01-1928^FOR09-1928  
1928 aprende, vosotros lo estábais diciendo ... ^DIREC-1928^DESGR-1928  
1929  
1930 (19): Se aprende, se aprende ... ^E0519-1930^TEP02-1930^FOR11-1930^DIREC-1930^DESCO-1930  
1931  
1932 (17): Pero se aprende más aquí (se ríe).  
^E0617-1932^TEP02-1932^TES17-1932^FOR12-1932^RETOR-1932  
1933 ^DESCO-1932  
1934 (19): Que es lo que se aprende, sobre las  
^E0719-1937^TEP02-1937^TES01-1937^FOR08-1937^RETOR-1937  
1935 películas éstas que es de robo y de ^DESCO-1937^TES08-1937  
1936 agresividad, que lo que no se le ocurre a  
1937 los delincuentes, lo ven por la tele.  
1938  
1939 (9): Yo creo que, en síntesis, aquí hemos  
^E0809-1942^TEP10-1942^FOR13-1942^BURLA-1942^REFGR-1942  
1940 dado explicación, una opinión ... y ^DESCO-1942

## Anexo I.

1941 tampoco creo que el tema sea como para un  
1942 debate de seis días.  
1943  
1944 (Risas). ^REFOR-1944  
1945  
1946 (9): No, es que le estás planteando la  
^E0909-1970^TEP10-1948^FOR13-1970^RETOR-1970^REFGR-1960  
1947 pregunta como ... extrañada, pero yo creo^DESCO-1970  
1948 que te lo hemos puesto bastante claro, la ^TEP01-1960  
1949 idea fundamental de la televisión es como  
1950 todo en la vida ... es que está en blanco,  
1951 cada uno tiene su opinión, sus gustos, lo  
1952 que no se puede poner en una etiqueta, se  
1953 puede dar una opinión personal, pero  
1954 indiscutiblemente no se le puede poner una  
1955 etiqueta a este programa porque no me  
1956 gusta a mi, quizás le pueda gustar al  
1957 vecino, ¿verdad?. Yo creo que hemos  
1958 resumido con bastante claridad lo que  
1959 pensamos de la televisión, el lado  
1960 positivo, el lado negativo. Además lo que ^TEP12-1970  
1961 yo, por mi parte, lo que quiero es entrar  
1962 en este debate, que a mi me importa un  
1963 pepino si sale el Betis o sale el Madrid o  
1964 sale esto, a mi lo que me importa de la  
1965 televisión es que, como dije antes, que ^REF09-1965^C1402-1965  
1966 nosotros contemos, el público, que todo no  
1967 se basa en decir: me voy a comer todo lo  
1968 que me echen. Yo creo que me gustaría que  
1969 nosotros participáramos de una forma más  
1970 activa.  
1971  
1972 (Coord): Es que la insistencia por sacar  
^E10CO-2002^TEP14-2002^FOR03-2002^RETOR-2002^DESGR-2002  
1973 más cosas viene un poco motivada porque yo  
1974 creo que la televisión nos afecta de una  
1975 manera que a veces ni siquiera nos damos  
1976 cuenta, por ejemplo, a mi me llamó ^FOR05-1985^REFTE-1978  
1977 tremendamente la atención el fenómeno del ^TES19-1988  
1978 finstro; bueno, el Chiquito de la Calzada  
1979 va coge se inventa una palabra que no  
1980 existe en el diccionario, y resulta que  
1981 hasta en la prensa pues ya ponen anuncios  
1982 de ... y fijaros no nos damos cuenta de  
1983 cómo están cambiando hasta nuestro  
1984 vocabulario o que estamos entendiendonos  
1985 con una palabra que no existe ¿no?  
1986 entonces era un poco por si en la  
1987 conversación podían salir cosas de éstas  
1988 de que igual que nos enseñan esa palabra ^TES02-1989  
1989 pues nos pueden enseñar otras, pero que  
1990 aparte de las cosas que somos conscientes,  
1991 son buenas o malas, hay a veces cosas que  
1992 no somos conscientes y que nos están  
1993 pasando, entonces se trataría de que entre  
1994 todos saliesen a la luz o comentásemos  
1995 esas cosas que a lo mejor no son tan  
1996 evidentes, pero que sí que se reflejan, un  
1997 poco esa es la idea, por eso os decía ¿de  
1998 qué cosas se habla de la televisión? ¿cómo  
1999 se comentan? ¿entre quiénes se comentan?  
2000 porque a veces eso puede ser un hilo  
2001 conductor de cómo nos afecta, aparte de lo  
2002 que hemos dicho.  
2003  
2004 (9): La televisión se comenta en casa, la  
^E1109-2041^TEP14-2041^TES21-2041^FOR03-2036^RETOR-2041  
2005 televisión se comenta en el trabajo, la ^DESCO-2041^RDE02-2029^TES01-2029  
2006 televisión, como todo en la vida ... la  
2007 televisión se comenta en el trabajo, se  
2008 comenta en casa, se comenta en el bar, se  
2009 comenta en todas las circunstancias donde  
2010 nos reunimos personas ... la televisión,  
2011 qué es lo que pasa, la televisión es un  
2012 fenómeno muy importante ¿por qué? porque ^FOR08-2012  
2013 es una cajita que la miramos todos y  
2014 entonces qué sucede, que si hoy miramos  
2015 esa caja, mañana la miramos, pasado la  
2016 volvemos a mirar; pues llega un momento  
2017 que ya esa fotografía nos es familiar, y  
2018 entonces, ¿qué pasa?, que cuando llega un ^FOR08-2018  
2019 fenómeno como es el del "fistro", pues  
2020 indudablemente lo tenemos que comentar,  
2021 ¿qué vamos a hacer?, porque es una cosa ^FOR08-2021  
2022 que vemos todo el mundo y es una cosa que  
2023 tenemos que hacer ... todos los días  
2024 tenemos unas vivencias y todos los días,  
2025 que lo mismo que tenemos la necesidad de  
2026 tener que comer y de dormir, pues tenemos  
2027 una necesidad de comentar, y ¿qué es lo ^FOR08-2028  
2028 que comentamos?, pues lo que vemos en la  
2029 tele. Por ejemplo, yo hace que no escucho ^TES18-2034^FOR05-2034  
2030 la radio ..., porque lo ponen mis hijos,  
2031 yo hace años y años que no me pongo a



2032 escuchar la radio. Y ... las primeras  
2033 noticias las dan en la radio, los mejores  
2034 profesionales están en la radio, pero ¿qué ^FOR08-2035  
2035 es lo que pasa?, que me gusta sentarme y  
2036 que me lo pongan todo por delante y eso es ^FOR13-2041  
2037 la televisión, que nos hace una exposición  
2038 de cualquier cosa ... parece que nos es  
2039 más practico ... es que creo que hemos  
2040 llegado ya a una situación que no podemos  
2041 pasar sin la televisión.  
2042  
2043 (Coord): Tal vez le gusta visualizarlo y  
^E12CO-2044^TEP18-2044^FOR01-2044^DIREC-2044^DES09-2044  
2044 en la radio sólo lo puedes oír...  
2045  
2046 (9): Es que ya somos me parece ... robots,  
^E1309-2063^TEP14-2063^TES21-2063^FOR03-2063^RETOR-2063  
2047 que estamos ya en una situación que ^DESCO-2063  
2048 estamos ya tan controlados, estamos ya  
2049 mecanizados que ... yo no se me ocurre en ^TES18-2052^FOR05-2056^REFYO-2056  
2050 mi casa ... tengo en mi casa quizás cuatro  
2051 o cinco aparatos de radio, pero no se me  
2052 ocurre escuchar la radio, sino que tengo ^TES01-2063  
2053 ya la llaga en el dedo de hacer así (y  
2054 representa el movimiento de encender la  
2055 televisión con el mando a distancia) y  
2056 pum, entonces ¿qué es lo que me pasa?. Que ^FOR08-2056  
2057 pongo la primera cadena que salga, por eso  
2058 digo que es también el estado de ánimo,  
2059 que muchas veces ponemos el televisor y no  
2060 es que nos guste el programa que esten  
2061 echando, sino que has tenido ocho horas de  
2062 marrón y te pones delante del televisor y  
2063 te comes lo que te echen.  
2064  
2065 (3): La culpa la tiene el mando, entonces.  
^E1403-2065^TEP12-2065^FOR01-2065^DIREC-2065^DESCO-2065  
2066  
2067 (9): ... y además, hay muchas veces que  
^E1509-2076^TEP14-2076^TES01-2074^FOR05-2076^BROMA-2076  
2068 estamos mirando la televisión, yo muchos^REFYO-2076^DESGR-2076  
2069 días estoy viendo una película con mi  
2070 esposa y estoy mirando, pero no le estoy  
2071 siguiendo la imagen, no estoy metido yo en  
2072 el papel, y ¿por qué? porque estoy yo ...  
2073 al sentarme en ese asiento (pone cara de  
2074 ido) y lo mismo ves, estás viendo una ^TES12-2076  
2075 película y, de pronto, me la quitan, te da  
2076 igual.  
2077  
2078 (Risas) ^REFOR-2078  
2079  
2080 (12): En mi casa, si se pone mucho la ^E1612-2089^TEP18-2089^FOR01-2089^DIREC-2089^DESGR-2089  
2081 radio, la radio todo el día puesta, a la  
2082 hora de almorzar ponemos la televisión,  
2083 pero yo nada más que me levanto en la cama ^REFYO-2087  
2084 ya tengo la radio y ¡pum! (hace movimiento  
2085 de búsqueda de dial en la radio) a buscar  
2086 Radio Sevilla a ver qué pasa en Sevilla  
2087 ... que lo pongo para estar al corriente  
2088 de las cosas ... y mi mujer todo el día  
2089 con la radio en la cocina.  
2090  
2091 (Coord): O sea, que lo prefieres a la ^E17CO-2092^TEP18-2092^FOR13-2092^DIREC-2092^DES12-2092  
2092 televisión.  
2093  
2094 (12): Mi mujer sí, bueno yo también me  
^E1812-2096^TEP18-2096^FOR11-2096^INSEG-2096^DESCO-2096  
2095 gusta mucho, y a mi mujer también ...  
2096 además te enteras de todo lo que pasa ...  
2097  
2098 (19): Yo también mucho ... ^E1919-2098^TEP18-2098^FOR11-2098^INSEG-2098^DESCO-2098  
2099  
2100 (Coord): Pero él (10) había pedido la ^E20CO-2101^FOR14-2101^DIREC-2101^DES10-2101  
2101 palabra antes.  
2102  
2103 (10): A mi todas las noches me gusta poner  
^E2110-2116^TEP18-2116^FOR02-2116^PROVO-2116^DESMU-2116  
2104 la radio ... y más si es Jose M<sup>a</sup> García,  
2105 me encanta. Me levanto por la mañana y lo  
2106 primero que hago es poner es el radio. Y  
2107 si es domingo desde las cuatro, desde que  
2108 empieza carrusel, hasta las ocho, nueve o  
2109 las diez de la noche, muchas veces he ^FOR05-2114  
2110 salido con mi novia y me he llevado el  
2111 equipo puesto el ... (hace gesto como de  
2112 llevar una radio en bandolera), y me dice  
2113 mi novia: ¡Hay que ver el vicio que tienes  
2114 que te pareces a mi padre ...!. A mi me  
2115 gusta la radio, tanto para escuchar  
2116 música, como para las noticias ...  
2117  
2118 (19): Hablabas antes del "fistro" ese, yo

## Anexo I.

^P1438-2257^OBJ02-2257^E0119-2126^TEP14-2126^TES19-2126  
2119 no lo he visto desde luego ninguna vez,  
^FOR05-2126^DIREC-2126^REFCO-2118^C1409-2118^DESCO-2126  
2120 porque no me gusta, pero es que para colmo  
2121 un día el Rey estaba inaugurando una cosa ^RCO01-2124  
2122 ... no sé lo que era, estaba describiendo  
2123 una cortinilla, y se le ocurrió decir  
2124 "te da cuen" (moviendo las manos como  
2125 dando gran importancia a lo que estaba  
2126 diciendo, en tono de reproche).  
2127  
2128 (Prof): ¿El Rey? ^E02PR-2128^TEP14-2128^TES19-2128^FOR07-2128^DIREC-2128^DES19-2128  
2129  
2130 (19): El Rey. ^E0319-2130^TEP14-2130^TES19-2130^FOR01-2130^DIREC-2130^DESPR-2130  
2131  
2132 (17 asiente). ^REFOR-2132  
2133  
2134 (12): Pero eso es no es malo ¿no? ^E0412-2134^TEP14-2134^TES19-2134^FOR07-2134^RETOR-2134  
2135 ^DES19-2134  
2136 (19): (prof), el rey (con cara  
^E0519-2140^TEP14-2140^TES01-2140^FOR05-2140^DIREC-2140^DESPR-2140  
2137 sorprendida y aspecto grave) y yo me dije:  
2138 ¡vaya el chiquito cómo se ha puesto!  
2139 (mueve los dos brazos hacia arriba como  
2140 alzando algo) ...  
2141  
2142 (10): Es que al rey le gustará... ^E0610-2142^TEP14-2142^TES01-2142^FOR01-2142^BROMA-2142  
2143 ^DES19-2142  
2144 (19): Pero a mi me parece mal, yo lo veo  
^E0719-2147^TEP14-2147^FOR03-2147^RETOR-2147^DESGR-2147  
2145 muy mal, porque si de por sí hablamos ^TES19-2147  
2146 malamente, ese hombre está destrozando el ^TES01-2147  
2147 idioma, y que al rey se le ocurra esto ...  
2148  
2149 (9): ¿A tú a quién te refieres ... cuando  
^E0809-2151^TEP19-2151^TES20-2151^FOR07-2151^RETOR-2151  
2150 dices que hablamos mal?. ¿los de Andalucía^DES19-2151  
2151 hablamos mal?.  
2152  
2153 (Risas y hay gente que responde  
^E0900-2154^TES19-2154^TES20-2154^FOR01-2154^INSEG-2154^DES09-2154  
2154 afirmativamente).  
2155  
2156 (9): No, no, no, en eso no estoy de ^E1009-2159^TEP20-2159^TES19-2159^FOR09-2159^RETOR-2159  
2157 acuerdo con ustedes ... nosotros los^DESGR-2159  
2158 andaluces tenemos una peculiaridad al  
2159 hablar, pero ...  
2160  
2161 (19): Esa forma de hablar de nosotros. ^E1119-2161^TEP20-2161^TES19-2161^FOR16-2161  
2162  
2163 (9): Ah, bueno un momento, un momento, es  
^E1209-2168^TEP20-2168^TES19-2168^FOR03-2168^RETOR-2168  
2164 que es muy diferente ... de decir que ^DESGR-2168  
2165 nosotros hablamos mal, a tener una  
2166 peculiaridad en el idioma ... nosotros  
2167 hablamos exactamente igual que ... todos  
2168 los catalanes ...  
2169  
2170 (17): No. ^E1317-2170^FOR10-2170^BROMA-2170^DES09-2170  
2171  
2172 (Risas generalizadas). ^REFOR-2172  
2173  
2174 (9): Bueno, el catalán tiene su lengua, su  
^E1409-2183^TEP20-2183^TES19-2183^FOR03-2183^RETOR-2183  
2175 dialecto, pero porque tengan un dialecto ^DES10-2183  
2176 no es que ellos hablen bien. Nosotros  
2177 tenemos nuestra forma de hablar, hay quien ^REFTE-2183  
2178 lo dice, nosotros somos andaluces, y  
2179 tenemos nuestra forma de hablar, pero no  
2180 por eso hablamos mal (dirigiéndose como  
2181 enfadado a 10). Y ¿sabes quién lo ha ^FOR07-2182  
2182 dicho? Un señor que creo que está ^FOR01-2183  
2183 preparado ¿eh?  
2184  
2185 (17): Un catedrático. ^E1517-2185^TEP20-2185^TES19-2185^FOR04-2185^DIREC-2185^DES09-2185  
2186  
2187 (9): Un catedrático ¿eh? ^E1609-2187^TEP20-2187^TES19-2187^FOR11-2187^DIREC-2187^DES10-2187  
2188  
2189 (17): El mejor. ^E1717-2189^TEP20-2189^TES19-2189^FOR04-2189^DIREC-2189^DESGR-2189  
2190  
2191 (9): Y ha dicho que, en absoluto, ¿quién  
^E1809-2197^TEP20-2197^TES19-2197^FOR01-2197^RETOR-2197  
2192 dice que nosotros hablamos malamente? ^REFPE-2197^DES10-2197  
2193 nosotros solamente tenemos nuestra forma  
2194 de hablar, nosotros tenemos nuestra  
2195 idiosincrasia, nuestra forma de pensar,  
2196 nuestra forma de ser los andaluces  
2197 (mirando muy serio a 10).  
2198  
2199 (10): ¡Oye! que yo no lo he dicho, que lo ^E1910-2201^FOR01-2201^BROMA-2201^DES09-2201  
2200 ha dicho aquella mujer (señalando a 19)  
2201 (en tono de broma).  
2202  
2203 (Risas generalizadas). ^DELIM-2203

2204  
2205 (Coord): Bueno, entonces vosotros, ahora  
^E20CO-2210^TEP14-2210^TES19-2210^FOR13-2210^RETOR-2210  
2206 que habéis planteado el tema del lenguaje, ^DESGR-2210  
2207 ¿la televisión os está ...?, cuando veis  
2208 alguna cadena que no es Canal Sur, os está  
2209 de alguna manera afectando también a  
2210 vuestro lenguaje?  
2211  
2212 (9): No, no, en absoluto, yo personalmente  
^E2109-2219^TEP14-2219^TES19-2219^FOR09-2219^RETOR-2219  
2213 soy como soy y pienso como pienso, y yo en ^DESCO-2219  
2214 ninguna situación me parece a mi que sería  
2215 absurdo, sería imbécil el querer, por  
2216 ejemplo, yo en ciertas situaciones, el  
2217 querer hablar de una forma ajena a como  
2218 hablo, eso sería de imbécil, pero ¿que ^FOR08-2219  
2219 nosotros hablamos malamente?. En absoluto.  
2220  
2221 (19): Pero nuestro idioma se está llenando  
^E2219-2223^TEP19-2223^FOR09-2223^RETOR-2223^DES09-2223  
2222 cada vez más de muchos extranjerismos, no  
2223 digas que no ...  
2224  
2225 (9): ¿Nuestro idioma?. El idioma ^E2309-2226^TEP19-2226^FOR08-2226^RETOR-2226^DES19-2226  
2226 castellano es uno de los más ricos.  
2227  
2228 (Barullo). ^DELIM-2228  
2229  
2230 (18): Yo no voy a hablar del Chiquito de  
^E2418-2243^TEP14-2243^TES01-2243^FOR01-2243^DIREC-2238  
2231 la Calzada ... la televisión lo que ^DESGR-2243  
2232 influye es que el espectador está sentado  
2233 delante de la televisión y ... yo digo que  
2234 la televisión es como una mala (no se  
2235 entiende) ... o sea, lo mismo te sube  
2236 (levanta los brazos), te sube y te sube  
2237 algo, aunque no te guste, que te llega a  
2238 gustar, ¿y si no? Se puede hacer la prueba ^PROVO-2243  
2239 de, vamos a hacer un reto, de algún  
2240 programa que no nos guste y vamos a  
2241 intentar de verlo todos los días y yo os  
2242 aseguro que te termina gustando, te  
2243 termina por gustar...  
2244  
2245 (3): La Carmen Sevilla cuando salió en el  
^E2503-2248^TEP14-2248^TES01-2248^FOR05-2248^DIREC-2248  
2246 Telecupón a nadie le gustaba; ¡Ah! todo lo ^DESGR-2248  
2247 que se equivoca ... y ahora se equivoca y  
2248 se ríe una...  
2249  
2250 (Coord): Bueno, me gustaria hacer un ^E26CO-2256^TEP10-2256^FOR01-2256^RETOR-2256^DESGR-2256  
2251 pequeño resumen de lo que se ha hablado  
2252 para ver si yo he captado bien las ideas  
2253 ... y me digáis pues sí esto ha sido lo  
2254 que hemos hablado o esto no ha sido lo que  
2255 hemos hablado, que me deis un poco vuestra  
2256 opinión.  
2257  
2258 (9): Un momento, (Coord), quería hacer un  
^E1439-2381^OBJ02-2381^E0109-2263^TEP01-2263^FOR05-2263  
2259 comentario y ahora paso aquí a los jóvenes ^RETOR-2263^DESGR-2263  
2260 (la palabra) ... no sé si habéis visto el ^REFTE-2262  
2261 otro día que en Canal Sur, en el  
2262 parlamento, ha sido comentado y ha salido  
2263 dos o tres veces en la tele ...  
2264  
2265 (...): Ah, sí. ^E0200-2265^FOR11-2265^DIREC-2265^DES09-2265  
2266  
2267 (9): ... estaban hablando allí en el ^E0309-2272^TEP01-2272^TES04-2272^FOR02-2272^RETOR-2272  
2268 parlamento y de buenas a primeras una ^DESGR-2272  
2269 risa, unas risas, y esos son cosas ^TES20-2272  
2270 anecdóticas que pasan en la vida y en  
2271 ciertas circunstancias pues mira no pasa  
2272 nada, no pasa nada ...  
2273  
2274 (8): Hoy en el tele dice esto no puede  
^E0408-2277^TEP20-2277^TES04-2277^FOR10-2277^DIREC-2277  
2275 pasar nada más que en el parlamento ^REFTE-2277^DESGR-2277  
2276 andaluz, ¡son andaluces! (en tono  
2277 despectivo).  
2278  
2279 (9): Sin embargo, por ejemplo a mi sí ...  
^E0509-2299^TEP20-2299^TES04-2299^FOR02-2299^RETOR-2299  
2280 en el Congreso de los Diputados, cuando ^DESGR-2299  
2281 salen la televisión haciendo, que sacan  
2282 con la cámara el parlamento, eso sí que me  
2283 parece de muy poca educación, unas cámaras  
2284 que los están mostrando al pueblo que veas  
2285 a los parlamentarios que estén así (e  
2286 imita la posición casi tendida en la  
2287 silla, repanchigado rascándose la oreja)  
2288 el otro leyendo el periódico, el otro ...

## Anexo I.

2289 y yo me he fijado, yo cada vez, por eso me  
2290 gusta la televisión, cuando sale el  
2291 parlamento de la Unión Soviética y en esos  
2292 países que son y todo eso, yo me he fijado  
2293 que, en principio, todos los  
2294 parlamentarios son hombres de 60 años para  
2295 arriba, y entonces todos están en su  
2296 sitio, y allí hay una disciplina, y hay un  
2297 saber estar en esos sitios, y sin embargo  
2298 aquí en Andalucía, en el parlamento, eso  
2299 parece ... el "coño de la paca".  
2300  
2301 (Risas). ^DELIM-2301  
2302  
2303 (9): Eso sí lo veo yo para comentarlo,  
^E0609-2304^TEP01-2304^TES20-2304^FOR13-2304^INSEG-2304  
2304 eso... ^DESGR-2304  
2305  
2306 (17): Pero también salen los japoneses,  
^E0717-2308^TEP20-2308^TES04-2308^FOR09-2308^RETOR-2308  
2307 pegando (gesticula con las manos indicando^DES09-2308  
2308 que se pegan en el parlamento) ...  
2309  
2310 (Barullo). ^DELIM-2310  
2311  
2312 (...): Que no es España nada más. ^E0800-2312^TEP20-2312^TES04-2312^FOR09-2312^RETOR-2312  
2313 ^DES09-2312  
2314 (17): Pero que por ahí nadie va ..., no es ^E0917-2315^TEP20-2315^TES04-2315^FOR16-2315  
2315 como aquí.  
2316  
2317 (8): Pero que por ahí, por ahí los hay  
^E1008-2319^TEP20-2319^TES04-2319^FOR09-2319^RETOR-2319  
2318 peores, que hasta se pegan puñetazos y ^DESGR-2319  
2319 todo ...  
2320  
2321 (9): Te voy a decir una cosa (17), somos  
^E1109-2325^TEP20-2325^TES04-2325^FOR09-2325^RETOR-2325  
2322 nosotros cada cual en nuestra casa, en la^DES17-2325  
2323 familia y cada uno somos de una forma de  
2324 pensar, imagínate lo que es un país o un  
2325 parlamento.  
2326  
2327 (17): Es que siempre nosotros tendemos a  
^E1217-2328^TEP20-2328^FOR01-2328^RETOR-2328^REF09-2328  
2328 destruirnos, si se estaba diciendo aquí. ^DES09-2328  
2329  
2330 (9): No, no, no, si es al revés, se estaba  
^E1309-2331^TEP20-2331^FOR09-2331^RETOR-2331^DES17-2331  
2331 diciendo que eso fue una anécdota.  
2332  
2333 (17): Pero que ha recorrido todo el mundo  
^E1417-2336^TEP20-2336^FOR09-2336^RETOR-2336^DES09-2336  
2334 ... eso se vio en el mundo entero y sirvió  
2335 para ridiculizarnos, y sin embargo otros  
2336 ...  
2337  
2338 (8): Creo que es todo lo contrario, porque  
^E1508-2350^TEP20-2350^TES04-2350^FOR03-2350^BROMA-2350  
2339 más ridículo hacen los japoneses pegándose ^DES17-2350  
2340 en el parlamento puñetazos unos a otros  
2341 que nosotros porque tengan que suspender  
2342 la sesión cinco minutos porque no podían  
2343 parar de reírse, me parece una cosa  
2344 simpática ... nosotros disfrutamos en el  
2345 parlamento y tiramos para delante ...  
2346 estamos bien o estamos, tenemos agua o no  
2347 tenemos agua, pero sabemos reír; y éstos  
2348 no, éstos no tienen agua y se van para uno  
2349 y dicen: Tú, ¡pum! (indica que le pegan un  
2350 puñetazo).  
2351  
2352 (Risas). ^REFOR-2352  
2353  
2354 (8): ¡En Andalucía somos los mejores!.  
^E1608-2354^TEP20-2354^FOR01-2354^PROVO-2354^DESAN-2354  
2355  
2356 (17): Y el Betis mejor todavía. ^E1717-2356^FOR01-2356^PROVO-2356^DESGR-2356  
2357  
2358 (Barullo). ^DELIM-2358  
2359  
2360 (11): Está prohibido hacer spot ^E1811-2361^FOR01-2361^BROMA-2361^DES17-2361  
2361 publicitarios (en broma)  
2362  
2363 (Risas). ^REFOR-2363  
2364  
2365 (9): El otro día salí, creo en un  
^E1909-2369^TEP20-2369^FOR05-2369^RETOR-2369^REFPD-2366  
2366 periódico de esos de ..., el de Emasesa, ^DESGR-2369  
2367 había un grifo y salía solo una gota fina,  
2368 ... y dice uno: es igual, nosotros tenemos  
2369 Cruzcampo (en tono de humor).  
2370  
2371 (Risas). ^REFOR-2371  
2372

2373 (9): Por eso, es que esto es una forma de  
^E2009-2374^TEP20-2374^FOR13-2374^RETOR-2374^DESGR-2374  
2374 ser ...  
2375  
2376 (Coord): Bueno, estáis ya un poco cansados ^E21CO-2377^FOR01-2377^DIREC-2377^DESGR-2377  
2377 ¿no?.  
2378  
2379 En general: ¡Qué va! (mirando los relojes ^REFOR-2380  
2380 en broma).  
2381  
2382 (Coord): Seguimos, lo único que quería era  
^P1440-2509^OBJ06-2509^E01CO-2395^TEP10-2395^FOR13-2395  
2383 dar un repasito un poco a las ideas que ^DIREC-2395^DESGR-2395  
2384 han salido para que me confirméis si se  
2385 han recogido ... bueno, la idea un poco es ^TES01-2392  
2386 que hay mucha diversidad en cuanto al tipo  
2387 de programas que veis ¿no? a unos les  
2388 gusta una cosa y a otros otras. También  
2389 hay posiciones diferentes en relación a la  
2390 televisión, hay quien la ve mucho y la  
2391 acepta y también hay quien no la ve ni  
2392 acepta. También hay diferencia en el grupo ^TES09-2395  
2393 en la forma de ver la televisión, unos la  
2394 ven solos y otros la ven en familia, ¿voy  
2395 bien?  
2396  
2397 En general: Sí. ^REFOR-2397  
2398  
2399 (Coord): Bien, después, en cuanto a cómo  
^E02CO-2417^TEP10-2417^TES14-2406^FOR13-2417^DIREC-2417  
2400 afecta la televisión, hemos visto que ^DESGR-2417  
2401 afecta a nivel de consumo, a efectos  
2402 también de relaciones familiares, también  
2403 afecta en los gustos, en las costumbres,  
2404 en la ropa que debemos vestir o cómo  
2405 debemos ser físicamente... y para aprender  
2406 y conocer cosas. Después, otro aspecto es ^TES13-2417  
2407 ¿qué cosas se comenta de la televisión, en  
2408 la casa y en la escuela? y me decís que en  
2409 la escuela no se comenta nada, muy  
2410 poquito, por problemas de trabajo, y sin  
2411 embargo alguien ha dicho que sí que  
2412 comenta en el trabajo, entre los  
2413 compañeros, con los amigos; o sea que en  
2414 la familia y en la escuela se comenta  
2415 poco, se comenta más fuera de esos dos  
2416 contextos, o sea en el bar, o ... ¿es así  
2417 o no lo he dicho bien?  
2418  
2419 (9): Yo creo que al 50%, lo mismo en la  
^E0309-2421^TEP13-2421^FOR04-2421^DIREC-2421^DESCO-2421  
2420 calle como en la casa o entre los  
2421 compañeros al 50% ...  
2422  
2423 (Coord): O sea, que también en el colegio,  
^E04CO-2428^TEP13-2428^FOR13-2428^RETOR-2428^DESGR-2428  
2424 aunque no sea en la clase o con la  
2425 profesora, puede ser antes de entrar,  
2426 tomando un café o en la hora del descanso  
2427 ..., hay momentos en que vosotros  
2428 hablaréis ...  
2429  
2430 (8): Yo creo que también puede depender  
^E0508-2431^TEP13-2431^TES17-2431^FOR04-2431^DIREC-2431  
2431 mucho de las clases. ^DESCO-2431  
2432  
2433 (9): Y que son dos horas también y claro  
^E0609-2435^TEP13-2435^TES17-2435^FOR03-2435^DIREC-2435  
2434 ... llegamos justitos a tratar el asunto ^DESCO-2435  
2435 (refiriéndose a su formación) ¿no?  
2436  
2437 (7): Pienso que no es solamente eso, sin  
^E0707-2442^TEP13-2442^TES01-2442^FOR03-2442^RETOR-2442  
2438 que por ejemplo aquí hay una mayoría de ^DESCO-2442  
2439 mujeres y entonces si ellos lo que les ^REFGR-2441  
2440 gusta es el fútbol, a nosotras no nos  
2441 gusta y no lo van a comentar con nosotras  
2442 ...  
2443  
2444 (Coord): ¿y vosotras las mujeres, no se  
^E08CO-2445^TEP13-2445^TES01-2445^FOR07-2445^DIREC-2445  
2445 comentan cosas? ^DES07-2445  
2446  
2447 (7): Sí, es según, sí, yo pienso que según  
^E0907-2451^TEP13-2451^FOR03-2451^DIREC-2451^REFGR-2451  
2448 lo que nos guste, porque si a mi me gusta ^DESCO-2451  
2449 un programa y voy a comentar algo y al no  
2450 verlo ella por que a lo mejor no le guste,  
2451 pues no se comenta ...  
2452  
2453 (Coord): ¿Y los hombres entre ellos sí que  
^E10CO-2454^TEP13-2454^TES01-2454^FOR07-2454^DIREC-2454  
2454 hablan de deportes ...? ^DES07-2454

## Anexo I.

2455  
2456 (7): Si, aquí tenemos por ejemplo personas  
^E1107-2459^TEP13-2459^FOR01-2459^DIREC-2459^DESCO-2459  
2457 que nos gusta el Betis y entonces con este ^TES03-2459  
2458 señor (señala a 8) comentamos ... además  
2459 nos trae estampitas y todo, el album ...  
2460  
2461 (Risas). ^REFOR-2461  
2462  
2463 (7): Desde luego, si no gusta a la ^E1207-2464^TEP13-2464^TES01-2464^FOR01-2464^DIREC-2464  
2464 mayoría, una cosa no se comenta ... ^DESCO-2464  
2465  
2466 (Coord): Sí, pero ¿hay comentarios sobre  
^E13CO-2469^TEP01-2469^FOR07-2469^DIREC-2469^DES07-2469  
2467 temas candentes?, por ejemplo, los ^FOR05-2469  
2468 telediarios, eso todo el mundo los ve y se  
2469 comentarán cosas en general ...  
2470  
2471 (7): Aquí fútbol y política es lo que ^E1407-2472^TEP01-2472^TES03-2471^TES04-2471^FOR01-2472  
2472 más... ^DIREC-2472^DESCO-2472  
2473  
2474 (Algunos asienten). ^REFOR-2474  
2475  
2476 (Coord): El fútbol y la política ^E15CO-2479^TEP01-2479^FOR01-2479^RETOR-2479^DESGR-2479  
2477 (remarcando) ... ¿las mujeres no hablan  
2478 así de cómo van los capítulos de las  
2479 novelas ni nada de eso? ...  
2480  
2481 En general: No la vemos. ^E1600-2481^TEP01-2481^FOR10-2481^DIREC-2481^DESCO-2481  
2482  
2483 (Prof): Es que la mayoría de este grupo  
^E17PR-2490^TEP01-2490^TES21-2490^FOR03-2490^DIREC-2490  
2484 casi todas trabajan, entonces ellas se ^DESCO-2490  
2485 levantan muy temprano, van a trabajar,  
2486 vienen a su casa a mediodía y se vienen  
2487 para acá al rato o sea que no ..., y luego  
2488 cuando vuelven por la noche que son ya las  
2489 8'30 o las 9, la cena, los niños la comida  
2490 del día siguiente, la plancha ...  
2491  
2492 Varios: Los deberes (riéndose).  
^E1800-2492^TEP21-2492^TES17-2492^FOR04-2492^BROMA-2492^DESCO-2492  
2493  
2494 (Prof): Este grupo tiene algunos deberes,  
^E19PR-2495^TEP17-2495^FOR04-2495^BROMA-2495^DESGR-2495  
2495 pero tampoco os quejéis ...  
2496  
2497 (17): Tampoco nos podemos quejar ... se  
^E2017-2498^TEP17-2498^FOR11-2498^BROMA-2498^REFPR-2498  
2498 quejan de vicio ^DESCO-2498  
2499  
2500 (Risas). ^REFOR-2500  
2501  
2502 (Prof): Entonces tampoco tienen tiempo.  
^E21PR-2502^TEP01-2502^TES21-2502^FOR13-2502^DIREC-2502  
2503 ^DESCO-2502  
2504 (Coord): ¿y los fines de semana, no ^E22CO-2505^TEP01-2505^FOR07-2505^DIREC-2505^DESGR-2505  
2505 dedicáis así para ...?  
2506  
2507 (7): Yo, al menos en mi caso, se lo dedico  
^E2307-2508^TEP01-2508^TES21-2508^FOR01-2508^DIREC-2508  
2508 a los niños, a salir ... ^DESCO-2508  
2509  
2510 (Coord): ¿Hay alguna cosa que yo no os  
^P1441-2613^OBJ06-2613^E01CO-2513^TEP10-2513^FOR07-2513  
2511 haya planteado y pueda ser interesante ^DIREC-2513^DESGR-2513  
2512 comentar, que se os ocurra que podamos  
2513 hablar la otra sesión si no ahora?  
2514  
2515 (1): Yo pienso que los presentadores de la  
^E0201-2519^TEP01-2519^FOR01-2519^DIREC-2519^DESCO-2519  
2516 televisión son de muy poquísima calidad  
2517 ¿eh? están muy poco preparados, son, vamos  
2518 ..., los periodistas, pero cualquiera no  
2519 es presentador ...  
2520  
2521 (9): Otra cosa, (Coord), ¿habría ocasión  
^E0309-2524^TEP17-2524^FOR07-2524^DIREC-2524^DESCO-2524  
2522 de hacerle una visita aquí a la  
2523 televisión, ya que estamos metidos ahora  
2524 en eso?  
2525  
2526 (Coord): ¿Te gustaría ir a verla? ^E04CO-2526^TEP17-2526^FOR07-2526^DIREC-2526^DES09-2526  
2527  
2528 (Prof): Bueno con ellos si queréis lo ^E05PR-2547^TEP17-2547^FOR02-2547^DIREC-2547^DESGR-2547  
2529 podemos hacer, pero que lo de visitar  
2530 Canal Sur nosotros lo hemos hecho hace ^REFES-2533  
2531 creo que tres años, y es que al no estar  
2532 pensado también, lo que pasa es que  
2533 solamente dejan ir creo que a treinta y  
2534 cinco personas, o sea que aunque se ponga  
2535 un autobús, como se puso hace tres años  
2536 para cincuenta y cinco plazas, solamente  
2537 dejan entrar luego a treinta y cinco,

2538 entonces hubo tantos problemas, cuando  
2539 fuimos la otra vez porque al haber muchas  
2540 personas que no podían entrar y además te  
2541 enseñan las instalaciones y te hacen así  
2542 un recorrido y ya está. Lo que si hicimos  
2543 hace creo yo un curso fue ir a televisión  
2544 a ver un programa en directo de  
2545 entrevistas, y ya está no hemos hecho nada  
2546 más, de todas formas se puede hacer algo  
2547 ...  
2548  
2549 (Murmullos). ^DELIM-2549  
2550  
2551 (12): A Canal Sur han ido este año, ¿no?  
^E0612-2551^TEP17-2551^FOR07-2551^DIREC-2551^DESPR-2551  
2552  
2553 (Prof): Pero no lo ha arreglado para el  
^E07PR-2556^TEP17-2556^FOR01-2556^DIREC-2556^DES12-2556  
2554 centro, lo ha hecho la Asociación de  
2555 Mujeres y han ido es la Asociación de  
2556 Mujeres ... hace un mes.  
2557  
2558 (7): Pero hay programas a los que se puede  
^E0807-2559^TEP17-2559^TES01-2559^FOR01-2559^DIREC-2559  
2559 ir, porque hay programas ... ^DESPR-2559  
2560  
2561 (Prof): Mira, a nosotros lo que pasa es  
^E09PR-2570^TEP17-2570^TES12-2570^FOR03-2570^DIREC-2570  
2562 que la experiencia ha sido tan negativa ^DESGR-2570  
2563 que se nos ha quitado las ganas, porque te  
2564 tienen allí para acá para allá así con las  
2565 manos haciendo palmas y todos callados,  
2566 entonces no te dan opción a nada y para  
2567 sentirte allí como un mueble, y cuando  
2568 llegas aquí y te das cuenta que no es nada  
2569 participativo y que ves lo mismo pero lo  
2570 ves desde tu casa ...  
2571  
2572 (17): Eso le pasó a una chiquilla que está  
^E1017-2581^TEP12-2581^TES01-2581^FOR05-2581^DIREC-2581  
2573 estudiando periodismo fue a Madrid a ver ^DESGR-2581^RCO02-2581  
2574 el Chiquito de la Calzada y se tenía que  
2575 reír por fuerza, y ella dijo: pero si a mi  
2576 no me hacía gracia, ¿por qué me voy a  
2577 reír? y le dijeron bueno pues vete, y ella  
2578 dijo: pero yo ¿cómo me voy a ir? si  
2579 vosotros me habéis traído, pues no me voy,  
2580 que fue el primer programa que hizo Bertín  
2581 Osborne ...  
2582  
2583 (7): Aquí estuvimos hablando del programa  
^E1107-2586^TEP12-2586^TES01-2586^FOR01-2586^DIREC-2586  
2584 ese "Lo que necesitas es amor", que íbamos ^DESCO-2586^RCO01-2584  
2585 a llevar a Carmen para que le traigan al  
2586 novio ...  
2587  
2588 (Prof): Es que, (Coord), hay una compañera  
^E12PR-2591^FOR02-2591^DIREC-2591^REFGR-2591^DESCO-2591  
2589 que tiene un novio norteamericano y ahora  
2590 ha estado ella en EE.UU en navidad y por  
2591 eso hoy no ha venido Carmen (sonriendo).  
2592  
2593 (7): ... entonces habíamos pensado en ^E1307-2594^TEP12-2594^FOR03-2594^DIREC-2594^DESCO-2594  
2594 escribir, se escribe y vamos la clase ...  
2595  
2596 (Risas). ^DELIM-2596  
2597  
2598 (Coord): Bueno, yo creo que tanto (Prof) ^E14CO-2612^FOR13-2612^DIREC-2612^DESGR-2612  
2599 como nosotros nos hacemos eco de vuestra  
2600 petición y si está en nuestras manos, a lo  
2601 mejor a raíz de presentar este trabajo,  
2602 pues si nos llaman de la televisión para  
2603 que lo presentemos que haremos un poco de  
2604 lo que opinamos sobre la televisión, pero  
2605 no me lo tenéis que agradecer porque si  
2606 está en vuestras manos pues desde luego sí  
2607 que lo vamos a hacer, si os hace ilusión  
2608 igual que vosotros habéis colaborado con  
2609 nosotros, nosotros también queremos  
2610 colaborar en dar realidad a vuestros  
2611 deseos ¿no? en la medida en que lo podamos  
2612 conseguir.  
2613  
2614 (16): Pues yo también opino, que cuando se  
^P1442-2732^OBJ03-2732^E0116-2637^TEP12-2637^TES19-2637  
2615 dan los informativos, el telediario, mi ^FOR01-2637^RETOR-2637^DESES-2637  
2616 madre por ejemplo la mitad de las palabras  
2617 no las entiende, no puede seguir los  
2618 debates o así, porque es que es un nivel ^TES02-2621  
2619 cultural, ellos se creen que solo la gente  
2620 con mucha cultura pueden seguir ese  
2621 programa, y hay gente que cuando llevan  
2622 diez minutos viendo el programa dicen qué

## Anexo I.

2623 programa más aburrido, pues ¡pum! (gesto  
2624 de quitar la tele o cambiar de cadena),  
2625 porque no se enteran dentro de esa  
2626 conversación, a lo mejor del tema sí, pero  
2627 ponen unas palabras tan científicas y con  
2628 tanto hablar que es que, vamos, mi madre  
2629 coge y quita la televisión, entonces  
2630 ¿dónde se van? A los programas donde les  
2631 llegan a los oídos y lo entienden todo y  
2632 se le caen dos lágrimas. Es verdad, lo  
2633 otro no les llama la atención, porque un  
2634 programa cultural ... muy bien, pero un  
2635 programa cultural que llegue a la gente de  
2636 diferente nivel, que se trate los temas a  
2637 diferentes niveles ...  
2638  
2639 (Coord): Por eso os decía la importancia  
^E02CO-2668^TEP19-2668^TES20-2668^FOR05-2657^RETOR-2668  
2640 que tiene el lenguaje, ¿verdad?, Yo he ^DESGR-2668  
2641 vivido experiencias interesantes a nivel  
2642 de lenguaje que os voy a comentar. Yo ^REFYO-2657  
2643 hablo castellano, o sea que tampoco  
2644 estamos hablando francés ni inglés ni  
2645 italiano, y cuando yo vine aquí tenía unas  
2646 palabras que yo utilizaba que son propias  
2647 de mi tierra que aquí no estáis habituados  
2648 a hablar esas palabras, que no eran ni más  
2649 elevadas ni menos, sino simplemente unos  
2650 hábitos de palabras, entonces no me  
2651 entendían los alumnos y "¿Qué dice? pero  
2652 ¿qué dice?" y yo no entendía tampoco lo  
2653 que me hablaban, y hablabamos todos  
2654 castellano ¿por qué? porque a mi esas  
2655 palabras no me sonaban de nada y no los  
2656 entendía, entonces igual que yo os decía  
2657 lo que me pasa también pasa ... pues eso ^FOR13-2668  
2658 es lo que pasa en televisión, porque  
2659 están, la mayoría son presentadores que  
2660 no son andaluces, entonces tienen una  
2661 forma de hablar, incluso las frases cómo  
2662 las hacen, la entonación, las palabras que  
2663 usan, que a lo mejor no encajan bien con  
2664 vuestra forma de hablar y se hace más  
2665 dificultoso o más difícil o al revés, que  
2666 precisamente os acostumbráis tanto a ver  
2667 esas palabras que al final estáis hablando  
2668 como ellos, yo no sé, por eso digo ...  
2669  
2670 (16): En el Chavo del Ocho, ese programa,  
^E0316-2676^TEP14-2676^TES19-2676^FOR01-2676^DIREC-2676  
2671 tengo una información, porque mi cuñado es ^DESCO-2676^RCO01-2670^REFFA-2672  
2672 actor de teatro, y seguramente, vamos que  
2673 esto es confidencial (risas), que por lo  
2674 visto lo van a quitar porque dice que  
2675 influye mucho el lenguaje y el "deje" ese  
2676 americano en los niños ...  
2677  
2678 (11): Y las novelas ¿no? Las novelas son  
^E0411-2679^TEP14-2679^TES19-2679^FOR09-2679^RETOR-2679  
2679 todas sudamericanas. ^DES16-2679  
2680  
2681 (16): Pero los niños las novelas no las  
^E0516-2682^TEP14-2682^TES01-2682^FOR09-2682^RETOR-2682  
2682 ven, entonces no ... ^DES11-2682  
2683  
2684 (Barullo). ^DELIM-2684  
2685  
2686 (8): Quitando están que están echando ^E0608-2689^TEP01-2689^FOR01-2689^DIREC-2689^DES16-2689  
2687 ahora por la noche esa de los catalanes,  
2688 que se nota que es catalana, pero por lo  
2689 demás son todas sudamericanas ...  
2690  
2691 (Barullo) ^DELIM-2691  
2692  
2693 (10): Ustedes, las mujeres ¿eh?, veis las  
^E0710-2697^TEP01-2697^FOR09-2697^RETOR-2697^DES06-2697  
2694 telenovelas como si fueran la vida real ^DES07-2697  
2695 ¿entiendes? y no son la vida real, ni la  
2696 vida real es como las películas (se dirige  
2697 a 6 y 7).  
2698  
2699 (13): Más suave son quizás (hablando con  
^E0813-2700^TEP01-2700^FOR01-2700^DIREC-2700^DES10-2700  
2700 14 y 15).  
2701  
2702 (7): Pero ¿por qué dices las mujeres? Las  
^E0907-2706^TEP01-2706^FOR09-2706^RETOR-2706^DES10-2706  
2703 telenovelas también las ven los hombres, ^REFHO-2704  
2704 será porque les gusta y a estas alturas  
2705 quizás los hombres las vean más ( 10  
2706 niega) ...  
2707  
2708 (10): Muy pocos hombre hay. ^E1010-2708^TEP01-2708^FOR10-2708^DIREC-2708^DES07-2708  
2709



2710 (Murmillos) ^DELIM-2710  
2711  
2712 (6): A mi me parece que sí, porque cuando  
^E1106-2717^TEP01-2717^FOR05-2717^DIREC-2717^DES10-2717  
2713 llega de trabajar, esta mi padre con mi ^TES09-2715^REFFA-2717  
2714 hermano, y pongo la telenovela, y mi padre  
2715 empieza a protestar, pero cuando lleva  
2716 diez minutos está interesado y quizás más  
2717 que yo ...  
2718  
2719 (Coord): Bueno, pues si queréis dejamos  
^E12CO-2731^TEP10-2731^FOR13-2731^DIREC-2731^DESGR-2731  
2720 esto pero volveré otro día ... que espero  
2721 que la próxima vez como ya nos conocemos  
2722 de esta primera se os ocurran no sólo la  
2723 misma cantidad de cosas sino más cosas y  
2724 que tengáis tantas ganas todos por  
2725 participar y que muchas gracias porque ha  
2726 sido una sesión muy agradable y de mucha  
2727 colaboración por parte vuestra ... que  
2728 volveré otra vez en Febrero con vosotros  
2729 pues para seguir hablando del tema y os  
2730 explicaré un poco lo que hemos analizado  
2731 de la sesión y seguiremos ¿vale?  
2732  
2733 ^Z

## **ANEXO 2:**

Enunciados con acento retórico:  
Muestras de textos

fichero: RETOR.TXT

436 (8): Yo digo que para saber si te gusta un  
437 programa hay que verlo, si no lo ves no  
438 sabes si te gusta o no te gusta, por eso  
439 aunque sea malo, te guste o no te guste  
440 tienes que verlo para saber si te gusta,  
441 como el de "La vida", lo de Iñigo; a

550 (15): Hay programas en la televisión que  
551 son muy buenos, lo que pasa es que no está  
552 preparado el personal para verlos; para mi  
553 punto de vista; hay programas buenos, hay  
554 programas por la noche, que es el Doctor  
555 Beltrán, que es de operaciones y cosas de  
556 esas. Ese es bueno. También otros, que hay  
557 para personas más o menos liberales, y les  
558 gusta escuchar eso y otros no; entonces a  
559 mi, por supuesto, me gusta ver de todo un  
560 poco, lo mismo el telediario que cuarenta  
561 cosas, y yo veo que hay cosas que no valen  
562 para nada en la tele, las películas  
563 repetidas, otra vez y otra vez. Ahora  
564 bien, hay otros programas que son buenos,  
565 como el que echan de José María Iñigo, me  
566 parece que es muy bueno, lo que pasa es  
567 que eso es para una sociedad con una  
568 inteligencia organizada, no para una  
569 sociedad que no tiene inteligencia  
570 avanzada por supuesto esos programas son  
571 malísimos, ahora, para la persona que  
572 tiene una mentalidad avanzada, pues  
573 resulta que son buenísimos, porque da a  
574 entender lo que piensa la mujer y lo que  
575 piensa el hombre; quiere decirse, que hay  
576 muchas mujeres que están reprimidas porque  
577 el hombre es también un reprimido  
578 ¿estamos?, es un hombre que no está  
579 documentado; no quiere decir que yo lo  
580 esté, pero creo que por ahí va la  
581 cuestión, que hay que estar documentado,  
582 para que un hombre y una mujer sepan a lo  
583 que se atienden hoy día, a lo que es la  
584 vida, no solamente es la cama, es tener  
585 que llevar esto, que llevar lo otro, una  
586 serie de cosas que lo mismo que afecta al  
587 hombre, como en otras cosas de la vida, en  
588 el terreno laboral, en el terreno de  
589 hablar, en el terreno de todo.

593 (15): La cama es lo de menos, la cama, ya

506

594 te lo dije al principio, es una cosa que  
595 depende de la mentalidad de cada hombre.  
596 Es decir, que el programa de Iñigo da a  
597 entender que más o menos el 90% de los  
598 hombres que somos unos inexpertos, los  
599 hombres, porque lo somos.

681 (13): Yo quería comentar también un  
682 programa de Iñigo, hay también cosas buenas  
683 que se aprenden, porque por ejemplo salió  
684 el otro día un abogado en cuanto a la  
685 preparación de una mujer, que tiene  
686 derecho a su paga, que tienen sus  
687 derechos, entonces yo veo que ahí se  
688 aprende muchas cosas que tanto la mujer  
689 como el hombre tienen sus derechos y a  
690 pensar de que hay cosas que no sean, pues  
691 también hay cosas que se aprenden, que son  
692 buenas.

-----

Código RETOR se utilizó 4 veces en texto 111

1356 (13): Yo quería comentar también, que por  
1357 ejemplo, en la época mía, que hará sesenta  
1358 y tantos años, los hombres eran todos un  
1359 poquito machistas para qué nos vamos a  
1360 engañar, no hacían nada en la casa, ahora  
1361 por ejemplo, que sale en la televisión los  
1362 hombres que ayudan, que esto, que lo otro,  
1363 entonces hay muchas personas de ahora y  
1364 mayores también que ayuda.

1392 (12): ¿y si no te ayudaba por qué era,  
1393 televisor no veía?

1411 (12): Es que la vida ha evolucionado de  
1412 una forma distinta a la vida de antes; a  
1413 los hombres lo educaban únicamente para su  
1414 trabajo, lo mismo que a nosotras ¿eh? que  
1415 no fuéramos al colegio. Y los hombres  
1416 antes eran únicamente para su trabajo y en  
1417 su casa la mujer era la que tenía que  
1418 trabajar, pero como hoy lo mismo trabaja  
1419 el hombre que la mujer y yo lo veo  
1420 divinamente, porque ahora hacen las cosas  
1421 entre la mujer y él y me parece estupendo,  
1422 porque los dos trabajan, pero antes no. ¿Y  
1423 por qué?, porque la vida ha ido  
1424 evolucionando.

1459 (13): De manera que en la mili puede  
1460 planchar, puede fregar, puede hacer lo que  
1461 sea y luego en la casa no.

-----

Código RETOR se utilizó 4 veces en texto 112

199 (12): Pero es que eso lo hacen yo creo que  
200 para ciertas personas que están un poquito  
201 todavía..., pienso yo.

203 (16): Pero yo cuando veo hablando, la  
204 señora esa, vamos, por decir señora,  
205 prostituta, y hablando esas cosas, a mi me  
206 parece que eso ya es pasarse, porque  
207 cuando se ha querido saber algo de  
208 pornografía han ido a los sitios a verlo y  
209 aprenderlo, pero no que te lo metan en tu  
210 casa.

212 (12): Pero la persona que no pueda ir,  
213 ¿qué? ¿no se va a enterar nunca de qué es  
214 el tema?. Vamos, yo creo que la cosa es  
215 así.

279 (13): Yo coincido con lo que dice (12) en  
280 cuanto a que hablen en las cadenas de  
281 sexualidad y todo eso porque  
282 verdaderamente, hay mujeres que yo lo  
283 puedo decir, yo porque tengo mi madre,  
284 tiene 80 años y ella no sabe tampoco  
285 prácticamente ..., por desgracia, lo que  
286 es verdaderamente yo qué sé, como ha dicho  
287 ella, sentirse a gusto en su momento, o  
288 qué significa la palabra orgasmo, se ha  
289 comentado anteriormente; eso está bien, yo  
290 no lo veo mal. Lo que yo veo mal es que  
291 echen películas de violencia, de droga, de  
292 robos, de puñaladas, como está sucediendo  
293 prácticamente en el mundo; que si no hace  
294 poco fijate al que han matado en Huelva,  
295 el muchacho de Huelva, de una puñalada, y  
296 estaban viendo un partido de fútbol. Eso  
297 lo veo mal. A partir de ahí ya, cualquier  
298 programa que sea informativo, a nivel  
299 general, aunque una persona diga, esto es  
300 esto, y eso lo hago yo por la noche o una  
301 vez al mes, pero eso es así.

330 (12): Ahí está el tema, si no estamos  
331 preparados para esa escena pues no pongas  
332 el aparato.

368 (13): Un momento, vamos a ver, ¿tú ves una  
369 película pornográfica y no te asustas por  
370 una película normal, que es peor que una  
371 pornográfica? (dirigiéndose a 10 y 11).

375 (13): Porque vamos, salió la noticia de la  
376 película "las bragas de oro", que trabajó  
377 la ...  
389 (5): Una chavala joven, de 14, 15 años, es  
390 que no tienen edad de ver eso, vamos una  
391 chavalilla de 14 o 15 años ¿tú ves que  
392 tiene edad de nada más sexo, sexo, sexo?.

394 (13): Depende de cómo los eduques ¿no?  
395 (dirigiéndose a 5).

400 (5): Si tú les dices que eso es normal,  
401 que eso es normal, pues después lo hacen  
402 con toda tranquilidad y toda normalidad.

404 (12): Lo malo es eso, que no se lo digas y  
405 luego te llega a casa con una barriga, eso  
406 es lo malo.

433 (13): Pero eso no le interesa a ellos,  
434 mira, nosotros tenemos ahora una  
435 reconversión, que estamos cuatro mil tíos  
436 en el sector y nos van a hartar de palos  
437 hasta en el cielo de la boca, y a ver si  
438 salimos en algún medio de comunicación  
439 nosotros.

492 (12): Lo que dijo aquí la señora (16),  
493 ahora que si condones, que si pastillas,  
494 eso ha dado lugar a que no haya tantas  
495 embarazadas como antes; antes salían del  
496 colegio, se echaban novio y a los seis o  
497 siete días estaba embarazada, pero ¿por  
498 qué?, porque estaba ciega, no sabía de qué  
499 iba el tema, y la cogían y adiós.

501 (6): ¿Y cuando le falla algún tema? porque  
502 no es seguro.

504 (12): Seguro en la vida no hay nada, pero  
505 si está más preparada.

510 (12): Sí, hombre, claro, pero sí está más  
511 preparada, porque no es lo mismo acostarse  
512 con el novio...

514 (6): Porque una mujer casada, que incluso  
515 preparándose con experiencia de muchos  
516 años cae, o sea, que eso es ya demasiado  
517 ...

808 (6): Hay muchos telediarios distintos  
809 ahora, yo veo el de las ocho de la mañana.

833 (6): Yo veo el telediario a las ocho  
834 cuando yo me levanto por la mañana, que es  
835 la hora de mis hijos levantarse, me gusta  
836 ponerlo porque me gusta enterarme de las  
837 noticias frescas del día, entonces yo lo  
838 veo desayunando con mis hijos, que es el  
839 ratito mejor que tengo, porque ya después  
840 al mediodía cada uno tiene un horario de  
841 comida y ponen las series éstas de  
842 televisión que son cómicas; entonces eso a  
843 mi no me gusta, pero como a ellos tampoco  
844 les gustan los telediarios, entonces yo  
845 paso, porque como hay varias horas para  
846 poderlo ver, para no tener discusión,  
847 porque siempre se discute por cualquier  
848 tema de la televisión que no te afecte a  
849 ti, ya se pone la familia más bien  
850 violenta.

-----

Código RETOR se utilizó 19 veces en texto 121

1074 (13): Ella es que no se ha expresado bien,  
1075 lo que ha querido decir es lo que tú estás  
1076 diciendo. A esos cuatro, a esos diez o a  
1077 esos mil. Lo que no hay derecho también es  
1078 que le tiren al árbitro algo, sancionen al  
1079 Estadio, a la Directiva del Estadio, y  
1080 ahora no nos dejen a nadie. Verdaderamente  
1081 está muy mal, está muy mal.

1083 (Coord): ¿Y los caballeros que están allí,  
1084 ellos no comentan nada de si ven, porque  
1085 aquí todo el mundo dice que cuando ven la  
1086 televisión alguien se lo cambia, a  
1087 vosotros qué?. ¿Veis mucho la tele?.

1132 (3): Entonces tiene la mujer que esperar a  
1133 los anuncios.

1167 (25): Mira, te voy a decir una cosa, de  
1168 verdad, si de algo pecho, ahí está mi  
1169 vecina, jamás he sido violenta, hablo muy  
1170 ligera, tengo mucho temperamento, pero

1171 después violencia jamás.

1252 (15): Yo no veo mal que pongan películas  
1253 porno, porque todo el mundo no se va a  
1254 quedar, y perdona (dirigiéndose a 19),  
1255 todo el mundo no se va a quedar en estado  
1256 ¿verdad?, porque yo tenía ... no había  
1257 nada, no decían nada, y lo mismo que yo,  
1258 la otra y la otra, no nos quedamos en  
1259 estado ¿no?

1268 (15): O sea, lo que quiero decir que  
1269 depende de la actitud de la persona, de la  
1270 educación, porque antes en la familia no  
1271 nos educaban, porque yo a mis niños les  
1272 pregunto acerca de la televisión, mis  
1273 hijos se han educado en otra cultura  
1274 distinta a la nuestra y ellos lo ven y:  
1275 Mamá, esto es bueno para nosotros, es  
1276 bueno para aprender ... estoy de acuerdo  
1277 en que esto es a una edad ... pero cuando  
1278 yo tenía su edad tenía una venda en los  
1279 ojos y ahora es, por completo, distinto; y  
1280 no hay que decir que todo es malo en la  
1281 televisión, porque está lo de los  
1282 animales, lo de astronomía, el telediario  
1283 ...

1302 (6): Es que las cosas están repetidas,  
1303 porque están a ver quién puede atraer más  
1304 audiencia, entonces están dando los mismos  
1305 programas con distintas versiones, porque,  
1306 claro, tienen otra manera, pero es lo  
1307 mismo, porque si ves lo de Ñigo, eso es  
1308 lo que ves en lo de eso de Veredicto, es  
1309 casi más o menos, casi todo son repetidos.  
1310 Entonces yo, bajo mi punto de vista, el  
1311 mejor que veo es el de Hermida, porque ahí  
1312 ya se debaten muchos temas, también lo veo  
1313 mal porque siempre llevan a gente con más  
1314 capacidad de estudio, debían de llevar a  
1315 otro tipo de gente que dieran su opinión,  
1316 porque todo el mundo no tiene derecho a  
1317 tener la cultura que los que ahí  
1318 presentan, hay gente de la calle que no  
1319 tienen un sitio donde poderse expresar  
1320 bien y donde poder dar su opinión de  
1321 muchas cosas, porque ahí la mayoría son  
1322 estudiados, y gente que está preparada  
1323 para poder debatir una cosa, que a lo  
1324 mejor ellos no tienen ese problema, que



1325 están hablando pero no tienen el problema  
1326 que en la calle está, como las amas de  
1327 casa, gente humilde, que no tienen cultura  
1328 que pueden dar su opinión. Eso es lo que  
1329 yo le veo al programa de Hermida, que casi  
1330 siempre son los mismos, políticos,  
1331 abogados, y no debe de ser así, porque  
1332 como es para un público, tienen que llevar  
1333 gente de la calle y no llevar a los  
1334 mismos, que cada semana cambie. Y yo  
1335 después lo comento con mi hijo, que es el  
1336 que más está.

1385 (14): Yo creo que la televisión, las  
1386 televisiones, a lo menos las públicas  
1387 nuestras, que no creo que sean nuestras,  
1388 son del Gobierno, y están manipuladas  
1389 desde el Gobierno, claro, y entonces ellos  
1390 echan lo que les interesa, porque lo mismo  
1391 que han cogido y han echado el señor ese  
1392 que está en la cárcel (Julián  
1393 Sancristóbal), hay muchos presos en la  
1394 cárcel que también tienen derecho a  
1395 opinar, hay muchos presos en la cárcel que  
1396 también tienen derecho a opinar, porque  
1397 ese sea famoso, sea del gobierno, no ...  
1398 Es que la televisión es nuestra, es de  
1399 todo el mundo.

1422 (6): Eso, que no tenían que poner los  
1423 mismos, por lo menos que cada semana  
1424 llevara distintas personas, que ellos  
1425 están muy preparados y ellos pues, claro,  
1426 hablan con más ... que las personas de  
1427 nuestra cultura, porque la edad nuestra no  
1428 está preparada como la juventud de ahora.

1477 (13): Yo en cuanto a lo que dice aquí esta  
1478 señora (16) no estoy de acuerdo tampoco.  
1479 ¿Quién le paga a Carmen?, si el marido es  
1480 el que está dentro de la televisión, pues  
1481 tendrá que chupar también, coño, pues no  
1482 se están llevando Felipe y los demás todos  
1483 los dineros, ¿por qué no se lo van a  
1484 llevar ellos?.

1486 (16): Hombre, es que a mi, veo unas niñas  
1487 tan monísimas y que estén haciendo las  
1488 tonterías esas. Que les podían dar otro  
1489 trabajo. Que elija Carmen Sevilla una de  
1490 las más monas, la que ellos quieran, entre  
1491 las que hay la que quieran ellos, la que

1492 encuentren más capacitada y la pongan, y a  
1493 esas que les den otro ..., porque vamos,  
1494 salir: ¡el cinco! ...

1504 (13): La otra va con el micrófono, en la  
1505 primitiva para que ...

1537 (6): Yo lo que digo que a mucha gente le  
1538 hacen un contrato, porque hoy nadie está  
1539 fijo en un programa, ¿por qué Carmen  
1540 Sevilla lleva tres temporadas?, y  
1541 equivocándose tanto, siendo tan vieja.

1545 (6): Yo no ... pues no debía de ser,  
1546 porque hay otras que necesitan ese  
1547 trabajo. Debían de quitarla, ya no porque  
1548 se equivoque, ni por la edad, ni porque  
1549 hable tonterías, porque hay mucha juventud  
1550 en la calle y no tienen otro medio de  
1551 vida.

1568 (12): Oye ¿en la televisión no jubilan a  
1569 nadie?

1571 (25): Hay muchos viejos que tienen que  
1572 estar jubilados, pero como la moneda está  
1573 muy buena, porque ella tiene para comer,  
1574 ella tiene su porvenir resuelto, y dárselo  
1575 a otra persona.

1577 (9): Yo veo que si esa mujer no tiene los  
1578 65, pues tiene que aguantarse porque si no  
1579 no le van a dar una paga (se ríe) o  
1580 ¿porque sea una vieja ya se va a ir?

1582 (14): Yo veo que la televisión lo que pasa  
1583 es que no son profesionales, porque ellos  
1584 hay programas que a lo mejor los mismos  
1585 presentadores estropean el programa. Por  
1586 ejemplo el cupón, yo veo el cupón y hasta  
1587 que no sale el número lo quito, porque esa  
1588 mujer me da algo. El programa ese de los  
1589 chistes, ese ahora se ha metido el Bertín  
1590 Osborne y se lo ha cargado, y el de los  
1591 novios, éste, el Tate Montoya. Habiendo  
1592 personas que tienen que ser profesionales.

1626 (...): Lo que estamos diciendo es que los  
1627 viejos no sirven entonces para nada.

1629 (18): Los presentadores han sido siempre

1630 profesionales con la carrera de  
1631 periodismo, pero esas personas que no  
1632 tienen trabajo, entonces cuando piden  
1633 trabajo les piden un curriculum,  
1634 experiencia de lo que han trabajado; pero  
1635 qué experiencia van a tener si no le  
1636 habéis dado nada ¿por que no le piden un  
1637 curriculum a esos que nada más que han  
1638 hecho cantar y bailar o presentar un  
1639 programa cómico? Esa gente han tenido  
1640 suerte y ya está.

1659 (13): Aquí está por ejemplo este hombre  
1660 que se enchufa a la televisión, y como él  
1661 a lo mejor yo también uno de ellos, lo que  
1662 pasa es que yo es como tu marido (6), me  
1663 quedo dormido. Pero que es una droga, pero  
1664 una droga de muy mal gusto.

1688 (13): Yo es repetir sobre lo que ha dicho  
1689 ella (5), que ¿por qué se le olvida a lo  
1690 mejor al niño lo que le dice la madre y no  
1691 se le olvida ver el programa?. Eso es  
1692 indiscutible ¿eh?.

1855 (13): Yo quiero decir que también por  
1856 ejemplo cuando se aproximan las  
1857 elecciones, cómo se hacen esos estudios,  
1858 así en las estadísticas que recogen los  
1859 votos, y verdaderamente es que son  
1860 exactos, sin haber votado a nadie todavía;  
1861 a ver si me comprendes; el partido que  
1862 saca tantos votos y tantos escaños, y eso  
1863 voto arriba y voto abajo. Y eso es más  
1864 verídico que ..., como dice el Gandía, ...  
1865 ¿como consecuencia de qué?, de una  
1866 manipulación.

1884 (6): Para que podamos tener más cultura,  
1885 porque nosotros, por lo menos yo, siempre  
1886 me ha dado corte y vergüenza de hablar en  
1887 un sitio, porque a mi me pasó en un Banco,  
1888 que por una equivocación, que fue por eso  
1889 por lo que me apunté al colegio, fui a  
1890 llevar un dinero para la letra de un  
1891 coche, y no lo escribí muy bien, y yo di  
1892 35.000 pesetas, y cuando recibí al cabo de  
1893 unos 15 días una nota de que me habían  
1894 puesto 25 en la cuenta, fui allí y le dije  
1895 que tenía que estar aquí en la cuenta y me  
1896 dijeron que no, que eso no, entonces el  
1897 que estaba en la ventanilla me dijo a mi  
1898 que él no me escribía más, que fue por

1899 eso, yo no le escribo a usted más la  
1900 cantidad, entonces le dije ¿qué? ¿los  
1901 ciegos no pueden tener cuenta corriente en  
1902 un banco?, porque aquí tienen que ser  
1903 personas preparadas por lo visto, y si yo  
1904 no puedo escribir porque no sé, ¿entonces  
1905 qué pasa?, ¿se rebaja a las personas  
1906 porque no tengan preparación?. y le dije:  
1907 Ah, pues esto no, yo voy a ir y lo voy a  
1908 poner en el periódico; entonces salió el  
1909 director y me dijo: cálmese señora, ¿qué  
1910 ha pasado? Lo que me ha pasado a mí en el  
1911 banco, yo pierdo las 10.000 pesetas,  
1912 porque ya no es el dinero, pero a mí lo  
1913 que me ha dado vergüenza es que estando  
1914 dos personas detrás mía me hayan puesto la  
1915 cara colorada, porque yo sé escribir, pero  
1916 por tener faltas de ortografía yo no  
1917 escribo en los bancos, me da vergüenza;  
1918 entonces, el colegio me ha dado a mí esa  
1919 oportunidad que nunca jamás he tenido, las  
1920 clases de adultos, y por eso ha sido yo el  
1921 venir aquí, y aparte de la televisión, me  
1922 gusta escuchar los programas estos  
1923 informativos, o sea, los debates, porque  
1924 eso te enseña, y te da amplitud para poder  
1925 expresarte; yo escribo mucho porque así me  
1926 voy soltando, y claro, eso es lo que la  
1927 televisión es buena, siempre y cuando  
1928 sepas elegir el programa, porque también  
1929 los desayunos de la mañana, que es de  
1930 Radio Nacional de España, lo ponen de  
1931 nueve a nueve y media, que a esa hora en  
1932 televisión no hay novelas; yo lo veo  
1933 porque son periodistas buenos y llevan  
1934 gente, políticos y llevan de todas las  
1935 personas; la televisión es según como tú  
1936 te la montes, porque yo tenía un niño con  
1937 dislexia y yo le he quitado la televisión,  
1938 y yo no sabía leer, vamos, leer sí, pero  
1939 no sabía yo enseñarle. Yo lo llevé a un  
1940 médico, y nos enseñaron por el sistema de  
1941 los sordomudos.

1945 (6): Sí, entonces yo le llevé porque el  
1946 niño al profesor no le contestaba, en  
1947 García Morato le hicieron unas pruebas y  
1948 dijeron que no era sordo, lo único que le  
1949 había cogido miedo al profesor y que el  
1950 niño no respondía. Entonces a mí me  
1951 decían, tú dale de leer y cuando él lea,

1952 que era lo único que yo sabía hacer, leer,  
1953 y que él te explique lo que ha leído, y en  
1954 mi casa se apagaba la televisión cuando  
1955 mis hijos venían de los colegios. O sea,  
1956 que la televisión es según como tú te la  
1957 montes, porque novelas hay para hartarse,  
1958 y todas son iguales; y los telediarios hay  
1959 también distintos días, o sea, distintas  
1960 horas en el día que tú puedes decir, bueno  
1961 pues esto lo voy a ver y a la hora de la  
1962 comida porque se hace desagradable lo  
1963 apago; porque el que sale a las ocho de la  
1964 mañana es el mismo del mediodía, y el del  
1965 mediodía te lo ponen a las ocho de la  
1966 noche; hay tres cadenas que tienen  
1967 distintos horarios de telediarios, Canal  
1968 Sur, Antena 3 y tele 5, y la primera  
1969 cadena que coincide con Antena 3; son los  
1970 dos únicos a la misma hora; entonces tú  
1971 puedes elegirlo. La televisión es lo que  
1972 tú quieras poner.

2069 (13): Es que ¿cuántos casos se dieron,  
2070 como cuando salieron esas dos películas  
2071 como Superman y Spiderman? Inofensivas  
2072 totalmente ¿no?, sin embargo se dieron  
2073 casos, incluso de suicidio por parte de  
2074 los niños, sin darse cuenta del peligro  
2075 ...

2091 (13): Lo que hay que ver es desde que  
2092 empieza la televisión hasta que la apagas,  
2093 qué tanto por ciento es lo que te enseñan  
2094 buenas cosas y qué tanto por ciento no te  
2095 enseña malas. Para que te enseñen una cosa  
2096 buena a ver cuánto no te enseñan malo.

-----

Código RETOR se utilizó 27 veces en texto 122

604 (7): Pero a mi no me pregunta nadie.

609 (7): Sí, si estamos comiendo la tengo que  
610 ver, pero eso, después yo quiero ver una  
611 película que me gusta que tenga tiempo de  
612 verla y me dicen que estoy enganchada a la  
613 tele, que estoy enganchada al Canal Sur,  
614 si es que la veo, porque ahora no veo  
615 nada, ahora lo que tengo es que irme a la  
616 cama y ponerme pies para arriba.

618 (2): Pues yo suelo ver la televisión con  
619 mi chica que es la que está siempre  
620 conmigo porque en casa somos cuatro, no  
621 somos cinco, perdón, pero las dos mayores  
622 nunca están en casa. Una está trabajando y  
623 cuando viene se va a entrenar, hace  
624 deporte, la otra que viene y se va con el  
625 novio, mi marido viene muy tarde de  
626 trabajar, porque nosotros los dos estamos  
627 trabajando y casi nunca, solamente a la  
628 hora de la comida nos vemos hasta por la  
629 noche o sea que solamente por la tarde;  
630 cuando llevo de trabajar a partir de las  
631 tres y media, a las cuatro es cuando me  
632 suelo venir al colegio, cuando regreso ya  
633 está en casa Inma y con ella es con la que  
634 suelo ver el televisor y a partir de las  
635 nueve de la noche el ratito que pueda ver  
636 pues entonces lo veo con mi marido, ella y  
637 yo, o estamos ella y yo somos las que  
638 estamos siempre en casa solitas las dos  
639 (Inma tiene unos cinco años y está sentada  
640 junto a su madre). Y está diciendo ella  
641 que la película que le gusta es "V" y  
642 entonces todos los días a las ocho de la  
643 tarde, me está preguntando que cuánto  
644 falta para las ocho para ver "V", que ella  
645 dice que siempre se termina en lo mejor o  
646 sea que la película que a ella le encanta  
647 es "V".

654 (4): No, pero vivo con mi tía pero ella no  
655 entiende nada de la televisión y hay que  
656 explicárselo todo, entonces la veo sola.

704 (Prof): Pero sólo el fútbol, que es lo que  
705 os une en este momento ¿no?.

750 (24): Claro, pero todo no hay que  
751 dejárselo a los niños...

753 (3): Yo, pero yo con tal de mantenerlo en  
754 casa, que vea lo que quiera, porque yo lo  
755 que quiero es tenerlo acaparado en casa,  
756 en la calle no va a hacer nada, porque  
757 cuanto más tiempo esté en la casa, por eso  
758 lo hago, más que nada y yo discuto con él  
759 por eso, por tenerlo en casa ...

761 (24): Pero es que eso no es, así no se ve

Anexo 2

---

762 la tele, ni dejan nada, porque y ¿tú no  
763 tiene las mismas ganas de ver una cosa?  
764 ¿tú hijo te la quita para ver otra cosa?.

766 (3): Ya, pero yo muy pocas veces suelo  
767 verla.

771 (24): Y tanto ...

810 (24): Pues, qué suerte ...

842 (6): No, no, ahora cuando hay fútbol, a la  
843 madre le gusta mucho el fútbol, a mi no, a  
844 mi me da igual, mi hijo las películas, el  
845 pobre no puede ver las películas porque  
846 empieza el Lobatón, que si ésta que si la  
847 otra, que el que se sacrifica es él, los  
848 demás no, porque yo me gusta un programa y  
849 me voy a mi cuarto y lo veo y ya está.

-----  
Código RETOR se utilizó 12 veces en texto 131

1089 (3): Por eso lo ha puesto mi marido por el  
1090 deporte y por eso no lo veo yo.

1146 (25): ¿A que te has equivocado? En mi casa  
1147 no, yo veo que eso es una cosa que no debe  
1148 nadie de airear los asuntos ni en cuanto a  
1149 las personas ni a los amores, a mi esas  
1150 son cosas que no me gustan, la verdad que  
1151 no.

1234 (Prof): En lo único que coincidimos los  
1235 cuatro que vivimos juntos, mi marido, mis  
1236 dos hijas y yo son en los programas que  
1237 ponen a las tres y media en la segunda  
1238 cadena que están relacionados siempre con  
1239 temas de animales, como a los niños les  
1240 gusta ... es en lo único que ellos te  
1241 demandan poner eso, cuando no, ellos  
1242 quieren dibujitos y su padre quiere ver  
1243 una cosa y yo quiero ver otra cosa y a mi  
1244 como más me gusta ver la televisión es  
1245 sola.

1253 (Prof): Es cuando pongo lo que me da la  
1254 gana, porque es que cuando está mi marido  
1255 el mando lo lleva él y a mi me pone de los  
1256 nervios porque bueno estoy viendo una  
1257 película y digo bueno pero este tío de

1258 dónde ha salido y es que es de otra  
1259 película y me pone tres o cuatro a la vez  
1260 y al final yo no me entero ... y me pongo  
1261 a estudiar a partir de las 11 de la noche  
1262 que eso es lo que hago y él ve lo que le  
1263 da la gana y ya está.

1298 (6): Porque veo que se dicen unas cosas  
1299 muy insulsas, porque si usted quiere por  
1300 ejemplo a una mujer de verdad, no tiene  
1301 usted que ir a unos medios informativos  
1302 para decirle si se arreglan o no se  
1303 arreglan, yo creo que eso es muy íntimo  
1304 ...

1309 (6): No, no, no me gusta, lo veo con poco  
1310 amor propio tanto por ella como por él,  
1311 porque si el hombre la quiere como muchos  
1312 que lloran y todo, yo creo que tenía que  
1313 decírselo a ella personalmente y no hacer  
1314 el ridículo en público.

1316 (24): A lo mejor a él no le importa hacer  
1317 el ridículo, por tal de que ella vea ...

1319 (Coord): Es una demostración de amor ...

1328 (4): En el programa de Lo que necesitas es  
1329 Amor creo que le dan dinero, me parece a  
1330 mí que esa es la base, es por eso, porque  
1331 hay dinero por medio, si no, no iría  
1332 nadie.

1449 (Coord): Pues ese hombre es juez, de  
1450 verdad ¿no?.

1497 (24): Por eso precisamente, para que la  
1498 otra vea que hace el ridículo por ella.

1507 (22): El marido es el humilde, como los  
1508 cocodrilos llorando y diciendo ven, ven  
1509 que te la voy a dar, ven, ven que va a  
1510 llorar tú.

1514 (22): ¿Y qué? ¿acaso el hombre joven y el  
1515 hombre mayor no tiene la misma idea y lo  
1516 mismo que las mujeres, de mayores y de  
1517 jóvenes? igual, el sexo. El hombre joven  
1518 es igual de inocente y de cándido como  
1519 cuando de mayor.



## Anexo 2

1534 (22): Bueno, mayoría, las mujeres somos  
1535 muy cucas, sabemos mucho, somos muy  
1536 chiquititas pero muy honditas.

1548 (24): No van solo hombres, que también van  
1549 mujeres.

1551 (22): ¿También van llorando las mujeres?  
1552 Ah, pues yo no lo he visto.

1574 (Coord): Porque eso es que ya ..., ya  
1575 entraremos en el siguiente debate que  
1576 haremos otro día, es que dentro de los  
1577 programas habrá cosas que gustan y cosas  
1578 que no, o sea el programa entero, a lo  
1579 mejor no es descalificable entero.

1592 (25): Pues, algunas cosas que hablan, sí  
1593 que son, lo que pasa es que son humoristas  
1594 y lo tienen que decir así, pero lo hablan  
1595 muy claro.

1613 (25): Lo que lo dicen es muy claro, muy  
1614 bien.

1616 (3): Eso, pero no el pitorreo que se toman  
1617 con esas personalidades ...

1619 (25): Es que ¡y esas personalidades el  
1620 chulello que se tienen con nosotros!.

1635 (Coord): Entonces, eso quiere decir que en  
1636 algún momento sí lo habéis visto.

1645 (Coord): Alguno todo el mundo habrá visto,  
1646 vamos digo yo que todo el mundo le habrá  
1647 pasado igual que a mí, que yo ví entero  
1648 Cristal.

1674 (Coord): Y ahora ya no ve culebrones, y  
1675 ¿el motivo es ese, no es que no te guste?.

1677 (10): Sí, ... no y que comprendí también  
1678 que para mí era una droga ¿eh? porque yo a  
1679 lo mejor estaba en casa de mi suegra y  
1680 llegaba a lo mejor, ¡huy, las tres!,  
1681 vamos nena, vamos, yo no daba  
1682 explicación, venga vámonos, pero chiquilla  
1683 ¿a dónde vas?, que no que me voy, que  
1684 tengo que hacer muchas cosas y lo que  
1685 quería era ver la novela, y yo estaba  
1686 drogada de novela... lo mismo que tengo la

1687 droga del café, que todas las tardes no  
1688 puedo pasar sin el cafelito.

1701 (Prof): Hombre, espero.

1703 (Coord): Pero se sigue viendo ¿no?.

1724 (Prof): Le ha pasado lo mismo que a la  
1725 mayoría y no lo digo sólo por las que  
1726 estáis aquí sino porque me lo han  
1727 comentado otras alumnas y es que como a  
1728 las 3'30 se vienen ya para acá y cuando  
1729 llegan son las seis y pico, algunos días  
1730 más tarde, porque los martes por ejemplo  
1731 están aquí hasta las siete ... pues  
1732 lógicamente lo que es el bloque gordo de  
1733 culebrones ya se ha acabado y cuando  
1734 llegan ya es, pues a preparar la cena ...

1736 (19): Ya, pero por la mañana también hay,  
1737 Ana ...

1739 (Coord): Entonces ¿eso os ha venido bien?  
1740 El venir aquí ...

1744 (17): Yo la única que solía ver, Cristal,  
1745 pero además Cristal la dejé de ver, porque  
1746 a mi me gusta en el verano mucho, será que  
1747 me levanto muy temprano, yo es llegar de  
1748 trabajar y echarme un ratito después de  
1749 comer y entonces era la hora de la novela  
1750 y ¿yo voy a perder mi siesta por la  
1751 novela? y me fui quitando, después pasó el  
1752 verano y volví a Cristal y estaba igual  
1753 que la había dejado ...

1755 (Coord): Bueno, pues venga, si hacemos una  
1756 conclusión para que quede grabado  
1757 ¿vosotros pensáis que se puede decir que,  
1758 si hay alguien que piensa que no, me lo  
1759 dice, que los culebrones son una droga?.

1763 (8): Yo si iba a la frutería a la hora de  
1764 la esa, no había nadie.

1768 (8): Pasaba la hora y entonces iba la  
1769 gente.

1771 (2): Yo digo que es una droga para la que  
1772 le guste, a mí como no me gusta, pues ...

1774 (Prof): porque no has visto ninguna.

1776 (2): Sí, he visto muchas, porque incluso  
1777 mi marido, yo venía de trabajar, que  
1778 llegaba a las cuatro y a lo mejor había  
1779 alguna en la tele y lo veía ahí (hace  
1780 gesto de estar pendiente de la televisión)  
1781 y digo ¿y a tí te gusta esto? Ahí, estas  
1782 tonterías, llorando, otra que el marido se  
1783 le ha ido (tono despectivo) y digo vamos  
1784 esto es una tontería, vamos a mi no me  
1785 gusta nada.

1787 (Coord): ¿Porque tú te has sentado alguna  
1788 vez delante de la tele cuando va a  
1789 empezar?.

1793 (10): Pues a mi si consta de que me gusta  
1794 muchísimo, porque son historias, que  
1795 aunque se vea ..., porque la calidad del  
1796 personaje se ve un poco chabacano por las  
1797 cosas que dicen, cómo hablan, ese es mi  
1798 particular ... están mal hechas, pero en  
1799 realidad es una historia que se está  
1800 haciendo día a día en las calles, en las  
1801 casas, en todos sitios.

1803 (Coord): ¿Por eso pensáis que enganchan?.

1815 (Coord): Pero, vamos a ver, pero espérate,  
1816 (19), obras en plan amoroso y tal siempre  
1817 ha habido, sin embargo no nos enganchamos  
1818 tanto como en esto.

1832 (2): Bueno te voy a decir una cosa, yo por  
1833 ejemplo, nunca he visto una novela, porque  
1834 no me gusta, aunque me he sentado porque  
1835 no he tenido más remedio porque ya te digo  
1836 mi marido se ha puesto a ver la novela y  
1837 de las veces que ... como siempre me salgo  
1838 yo con la mía, ha habido veces que me he  
1839 callado, pero sin embargo la novela en la  
1840 radio, las pocas veces que la he oído, me  
1841 gusta más que verla en televisión; o sea  
1842 que me gusta más oírlo que verla, no sé el  
1843 motivo, pero vamos.

1845 (25): Es que antes en nuestra juventud, tú  
1846 eras más joven que yo, y entonces la  
1847 (hablan varias a la vez y dicen varios  
1848 títulos de novelas "Ama Rosa, etc") yo  
1849 escuché, era una chiquilla, yo escuché  
1850 ¡Lucecita! eso es lo único que me acuerdo,

1851 porque ya mi vida es una novela, yo no  
1852 quiero verlo; yo cuando viene mi nuera y  
1853 me pone, niña, que yo tengo aquí una  
1854 novela muy grande, quítame a mi la novela,  
1855 haz el favor.

1912 (Coord): El deporte es más fácil a lo  
1913 mejor, pero si fuera una película  
1914 ¿también?.

1916 (12): Me pasa lo mismo. Sí, porque cojo el  
1917 hilo, voy como... lo que estaba diciendo  
1918 (25), que como también yo he cosido en mi  
1919 casa tengo el mono del radio, la novela, y  
1920 yo más bien eso, yo siempre que estoy  
1921 viendo la televisión, estoy haciendo algo,  
1922 yo eso de estar así (brazos cruzados)  
1923 viendo la televisión es horrible ... por  
1924 ejemplo un programa que echó el otro día  
1925 lo del Profesor Beltrán que hizo la  
1926 operación de catarata como a mi madre le  
1927 han hecho una y le tiene que hacer otra,  
1928 pues tuve interés en verlo y lo ví sola,  
1929 cosas así, porque yo cuando llego ahora de  
1930 aquí, yo lo que veo es el ABC, y siempre  
1931 empiezo por la hoja última, nunca empiezo  
1932 por la primera, oye es manía y veo toda la  
1933 programación de televisión aunque luego no  
1934 vea nada, pero sé todo lo que hay que ver  
1935 en cada cadena y luego ya sigo, y ya te  
1936 digo yo ponerme a ver la televisión así  
1937 solo, eso es ... una raya en el cielo, eso  
1938 muy pocas veces.

1991 (Coord): Pero ahora hay más cadenas ...

2016 (22): Y eso es lo que es la televisión,  
2017 que unas veces te vuelve ... están  
2018 hablando un tema, unas cosas y están  
2019 informando y te estás enterando y yo  
2020 cuando están mis hijos pues sí, digo mira  
2021 esto es una cosa que están haciendo, que  
2022 están enseñando y haciendo una cosa  
2023 productiva a los demás pero otras veces  
2024 ... otras veces están echando unas cosas,  
2025 por ejemplo, unas películas de guerra o de  
2026 rateros y están con la triquiñuela ¡ah,  
2027 pues se hace así, así! y digo mira le  
2028 están enseñando como los rateros, haciendo  
2029 cosas ...  
2039 (Coord): porque cuando tú (a 22) dices que

2040 se destruye, igual que hay veces que se  
2041 construye, ¿cuando se destruye? porque  
2042 claro esos programas a lo mejor son ...  
2043 esas películas a lo mejor son reales ¿no?.

2051 películas de guerra, que es yo qué se ¿las  
2052 películas de guerras son todas así,  
2053 matando y acuchillando a la gente y la  
2054 sangre que sale a borbotones y el cuello  
2055 que se lo cortan? ¡Vaya las de los  
2056 vampiros o las de éstas que son como que  
2057 sueñan o yo qué sé y salen matando o  
2058 tiene ese pensamiento! Eso no es verdad,  
2059 esos son cosas, ¿ciencia ficción que les  
2060 llaman, no? No me digas, esas son unas  
2061 películas que están, hombre, a mi no me  
2062 afectan, ni a personas ya adultas, pero  
2063 cuando haya niños de 6 y 10 años, yo tengo  
2064 un sobrino, que estaban echando una  
2065 película en televisión, que no me acuerdo,  
2066 era de un chico que salía en la tele, el  
2067 fuerte de la película ¿eh? y entonces ese,  
2068 sacaba un puñal ...

2074 (22): ... un estilo a Tarzán, pero más o  
2075 menos así, una daga o así, y entonces  
2076 cogía con ese puñal, en la película ¿eh?,  
2077 se iba para él y le clavaba el puñal de  
2078 tal forma que vamos dejaba al enemigo, o  
2079 ... muerto, bueno pues una vez mi sobrino  
2080 Gustavo va un día, con un amigo suyo que  
2081 estaba con él en su casa, de película,  
2082 pero el niño lo hizo exactamente igual,  
2083 menos mal que había allí otro mayor y le  
2084 dice ¡oye! ¿qué vas a hacer? Cogió un  
2085 cuchillo y dice que te mato y le intenta,  
2086 hizo así (levanta el brazo en señal de  
2087 ataque), bueno al niño del ... que están  
2088 ahí, vamos vecinos, hombre eso, eso es  
2089 hacerles mal a las criaturas.

2093 (Coord): Hombre, eso puede ser un caso,  
2094 pero ¿pensáis que eso pasa, suele pasar  
2095 eso?.

2125 (Coord): ¿Porque el niño lo ve en la tele  
2126 y no se da cuenta de que es una película?.

2140 (24): Pero y las personas mayores, con el  
2141 juego del Rol, ¿no se cargó el jovencito  
2142 de 20 años a otro hombre?.

2144 (Coord): Sí, sí, lo que pasa es que el  
2145 juego del rol no sale por la tele. El  
2146 juego de rol no es malo en sí mismo,  
2147 porque juego de rol hacemos aquí algunas  
2148 veces cuando hacemos una dramatización,  
2149 eso es un juego de rol, lo que pasa es que  
2150 ... cuando hacemos un teatro estamos  
2151 haciendo un juego de rol ¿no? Bueno, vamos  
2152 ...

2184 (Coord): Claro es que la televisión tiene  
2185 diversas facetas que no sólo es informar.

2203 (2): Yo, por ejemplo, prefiero mejor que  
2204 cualquier deporte un programa informativo,  
2205 por ejemplo, aunque sea muy malo, aunque  
2206 sea una de vista, de lo que estén echando,  
2207 de lo agresivo que sea, me refiero no a  
2208 películas sino cualquier programa  
2209 informativo sobre las guerras, porque es  
2210 que prácticamente eso no se está  
2211 inventando nada, eso está existiendo, o  
2212 sea que está ahí y la verdad por qué vamos  
2213 a vivir una fantasía si esto está  
2214 ocurriendo ahora mismo aquí, yo creo que  
2215 es bueno que estemos enterado de lo que  
2216 está pasando en el mundo o sea, que no  
2217 puedes decir ¡no, como aquí no está  
2218 pasando! pues yo para qué lo quiero saber.  
2219 No, porque si aquí hubiese una guerra, te  
2220 gustaría que otros países estuviesen  
2221 enterados por si pudiesen ayudar o  
2222 cualquier cosa. Yo, opino que aunque eso  
2223 sea muy malo de ver, y dé mucha lástima,  
2224 dé mucha pena, prefiero estar informado,  
2225 ver eso cualquier informativo de lo que  
2226 está pasando en cualquier país a un, por  
2227 ejemplo, una gimnasia, un patinaje o un  
2228 partido, lo prefiero, para saber lo que  
2229 está pasando.

2268 (2): Yo pienso al revés, por ejemplo,  
2269 porque yo si veo que, por ejemplo, ha  
2270 dicho ella en un puesto de verduras genera  
2271 violencia de cualquier cosa, de una  
2272 película que dice que haya visto, y si yo  
2273 he visto en esa película que la reacción  
2274 por ejemplo ha sido sangre o matar o ir a  
2275 la cárcel, si yo discuto con cualquier  
2276 persona en ese momento, digamos en un  
2277 puesto de la plaza como te ha dicho ella,

2278 yo en lo que me pongo es en lo que me  
2279 puede pasar o lo que yo pueda hacer, por  
2280 lo tanto me reprimo y me callaría, porque  
2281 o me podría hacer daño y le hace daño, o  
2282 sea que a mi eso me reprime de yo hacer la  
2283 violencia, porque no sé las consecuencias  
2284 que puede traer y si no sé nada, pues voy  
2285 a lo dura, a loqueo, pero y yo pienso y si  
2286 ... (no se entiende) o sea a mi me  
2287 reprime.

2305 (Coord): Pero ella, ella hace referencia  
2306 un poco más a nosotros, a la gente más  
2307 normales, a vosotros, a mi ...

2317 (Coord): ¿Más que antes?

2336 (19): Yo pienso que la televisión a  
2337 nosotras no nos puede afectar en el  
2338 sentido de sabernos comportar en la calle,  
2339 si hay violencia o no, porque eso está en  
2340 la forma, en la formación de la persona,  
2341 yo soy incapaz de darle una bofetada a  
2342 nadie en la calle y porque salga en la  
2343 televisión no lo voy a hacer, eso le  
2344 enseña a los niños, y a los niños cuando  
2345 son pequeños los padres pueden hablarle de  
2346 la televisión, ya de grande cuesta más  
2347 trabajo pero cuando son pequeños sí. Pero  
2348 yo no creo que eso nos afecta a nosotras  
2349 en la violencia para comportarnos nosotras  
2350 igual.

-----

Código RETOR se utilizó 60 veces en texto 132

2378 (Coord): Vamos a ver, voy a intentar  
2379 plantearos esta misma pregunta pero quizás  
2380 desde otra perspectiva, porque nos hemos  
2381 centrado un poco en la violencia,  
2382 efectivamente es una de las cosas, también  
2383 podríamos hablar de las conductas más  
2384 normales, pues conductas más normales  
2385 pueden ser, por ejemplo lo que habla o no  
2386 habla uno con sus hijos o con su marido,  
2387 el tiempo que están juntos o no están  
2388 juntos, si sale o no sale a la calle, ese  
2389 tipo de cosas ¿pensáis que afecta?,

2453 (Coord): Pero, digamos que ¿tú centrarías  
2454 el problema en que la televisión influye

2455 mucho?.

2459 (Coord): Que ¿no es por otra cosa?.

2461 (25): No, no, no, es que llega el domingo,  
2462 y ¡uh! que están repitiendo esto, ¡ea!,  
2463 pues venga y allí no hay quien hable y  
2464 termina una cosa y empieza el telediario y  
2465 termina el telediario y hay un partido de  
2466 fútbol y que si la jugada y que si el ...  
2467 hija mía el deporte sí está muy bonito,  
2468 porque yo como sevillana, pues en mi casa  
2469 somos del Betis, pues venga Betis pero si  
2470 se terminó el Betis y hija mía terminó  
2471 ayer el Betis y se puso las jugadas y  
2472 luego echaron lo del gol y hoy empieza  
2473 otra vez lo de las jugadas y estamos ya  
2474 demasiado ... yo, yo de verdad, yo me  
2475 deprimó un montón y además eso de estar  
2476 siempre encerrada en el piso, llevamos  
2477 tres meses como las locas, yo esto (el  
2478 colegio), para mi es lo mejor, vamos ahora  
2479 mismo es un escape que tengo en mi vida.

2487 (Coord): De todas formas, a mi me gustaría  
2488 parece que en esto casi todo el mundo está  
2489 de acuerdo ¿hay alguna opinión  
2490 discrepante?.

2506 (17): Tú es que ha tenido esa suerte, (22),  
2507 porque deja que a tu marido no le guste  
2508 ¿sabes?.

2571 (Coord): De eso que estamos hablando de  
2572 hablar o no hablar ¿puede ser la  
2573 televisión la excusa para no hablar?.

2579 (Coord): Vamos a ver por ejemplo, vamos a  
2580 imaginarnos que yo llego a mi casa  
2581 cansado, no tengo ganas de hablar con  
2582 nadie y entonces yo entro y pongo la tele  
2583 y me quedo allí, lo utilizo para no tener  
2584 que hablar, vamos.

2649 (Coord): Porque claro, yo imagino que ella  
2650 como todo el mundo la almohada que ha  
2651 tenido hasta ahora es la almohada ...

2666 (Coord): O sea no compraste la de la tele,  
2667 compraste ...



Anexo 2

---

2672 (Coord): Porque lo habías visto por la  
2673 tele.

2679 (Coord): O sea que a ti te sirvió para  
2680 informarte de que existía eso.

2696 (Coord): Vamos a ver, en el caso del  
2697 ejemplo, que yo creo que es bueno, es un  
2698 ejemplo reciente, el que se ha puesto  
2699 aquí, ella dice que le influye, y le ha  
2700 permitido a través de la información que  
2701 le ha dado saber de que existe eso y  
2702 cuando lo ha visto pues lo ha comprado,  
2703 pero hay otras cosas, por ejemplo, la  
2704 política ¿vosotros pensáis que la  
2705 televisión influye en la política?.

2711 (Coord): ¿En los gustos políticos no  
2712 influye?

2736 (Coord): O sea que la televisión influye  
2737 por la imagen que da de la persona.

2742 (Coord): Pero no tanto por lo que digan  
2743 ...?.

2749 (Coord): Es que ellos, por ejemplo,  
2750 vosotros lo sabéis, que se gastan mucho el  
2751 dinero los partidos políticos, todos lo  
2752 que quieren es salir en la tele y en  
2753 hablar ... pero da igual un poco lo que  
2754 digan porque la imagen pesa mucho más  
2755 ¿no?.

2773 (Coord): O sea da la talla en la imagen,  
2774 ¿y Aznar, por ejemplo?.

2798 (Coord): ¿Ese es el concepto de imagen?.

2809 (2): Yo opino que la televisión engancha  
2810 sobre lo que chispa más o menos una cree  
2811 que es lo que le interesa; si a ti no te  
2812 interesa una cosa, ya lo pueden echar  
2813 veinte mil veces, que tú no le echas  
2814 cuenta, por tanto si tú no le echas  
2815 cuenta, no te puedes enganchar.

2817 (Coord): O sea que tiene que coger algo  
2818 que te dé con el conque personalmente  
2819 ¿no?.

2821 (2): Exactamente, yo creo que sí, hay

2822 cosas, por ejemplo, como cualquier anuncio  
2823 que ha dicho mi compañera (señala a 10), la  
2824 almohada o cualquier cosa de esa, porque  
2825 como las mujeres somos muy curiosas en ese  
2826 sentido de comprar siempre o vamos a lo  
2827 más barato o vamos a lo más caro, en ese  
2828 sentido yo los anuncios de compra sí  
2829 estamos siempre más atenta, pero por  
2830 ejemplo que estamos hablando cosas de  
2831 política, si a ti no te interesan y están  
2832 echando un programa de política pues tú no  
2833 le estás echando cuenta a ese programa,  
2834 pueden echarlo veinte mil veces, cuando  
2835 las mismas elecciones, que a lo mejor tú  
2836 te interesa más bien en el país, que tú  
2837 has dicho, por ejemplo, si ahora van a  
2838 meter a la izquierda, si tú estás harta de  
2839 la izquierda, ya la pueden echar en la  
2840 televisión, que tú la izquierda no le vas  
2841 a votar o si es por ejemplo la derecha, yo  
2842 hay cosas que sí y hay cosas que no.

2862 (Coord): ¿Y quién aprende a través de la  
2863 tele? Por ejemplo ¿vosotros aprendéis a  
2864 través de la tele?.

2870 (Coord): ¿por ejemplo?

2876 (Coord): pero depende del programa ¿no?  
2877 porque por ejemplo tú antes comentaba el  
2878 programa de ... ¿el de Cifras y Letras  
2879 era?

2887 (Coord): ¿Y procuráis jugar al tiempo del  
2888 programa y eso? o también esos que habéis  
2889 comentado los programas de la naturaleza  
2890 ... ¿se aprenden? ¿sirve para aprender o  
2891 para entretenerse?.

2895 (Coord): ¿Sirven para aprender o para  
2896 entretenerse?

2906 (Coord): ¿Y de los programas, hay unos  
2907 programas que podríamos decir, que son un  
2908 poquito más frívolos, que los que habéis  
2909 comentado como ese de la Gemio, el de lo  
2910 que necesitas es amor, esta noche, sexo,  
2911 la media naranja... ¿pensáis que se  
2912 aprende algo de esos programas?.

2919 (Coord): ¿Pero nada, nada ...?.

2932 (Coord): Luego entonces algo se aprende  
2933 ¿no? vamos a llegar a pensar que hay  
2934 muchas más cosas educativas de las que en  
2935 principio ...

2951 (17): ¿sí? pues hija yo en mi vida había  
2952 escuchado eso y llevo 22 años casada  
2953 también.

2962 (Coord): ¿Si estuvierais solas o con  
2963 vuestros maridos, lo veríais?.

2996 (Coord): Pero ¿se ha hablado siempre por  
2997 ejemplo o es por el hecho de que salga así  
2998 un programa ha dado pie a que se hable?.

3003 (Coord): ¿Y el hecho de que aparezca el  
3004 programa permite, ayuda a que haya más  
3005 debate sobre esas cosas?

3018 (Coord): Pero eso no es lo generalizado  
3019 ¿no?.

3031 (Coord): Pero ¿porque siente vergüenza  
3032 ...?.

3036 (12): Yo es a lo que iba (señalando a 14),  
3037 que nosotros la educación que hemos tenido  
3038 ha sido que todo era represión, todo era  
3039 malo, porque yo hablo por mi, que mi madre  
3040 eso ha sido excesivo, y es una mujer muy  
3041 alegre, es una mujer abierta pero sobre el  
3042 tema del sexo yo no sé si es que ella está  
3043 ofuscada, yo no me lo sé explicar, yo lo  
3044 que sé es que para eso ella ha sido ... y  
3045 eso ha sido horroroso y eso tampoco debe  
3046 de ser así.

3048 (Coord): Bueno, bueno vamos a ver, y  
3049 planteado así, por ejemplo, estamos  
3050 hablando de un tema que quizás sea el más  
3051 difícil de hablar, pero planteado así de  
3052 que a las madres le da muchas veces  
3053 vergüenza hablar de esas cosas ¿os parece  
3054 mal que haya programas que lo digan?.

3073 (2): Tomo la palabra, yo veo estos  
3074 programas bien, si lo echan la verdad no  
3075 suelo quitarlo ni delante de mis hijos, de  
3076 ninguno mayor, sí es verdad de Inma por  
3077 ejemplo (una niña que tendrá unos cinco

3078 años), pero quitando de Inma, tanto la que  
3079 tiene 17 años y 19 años la verdad no lo  
3080 quito, me gusta, porque por ejemplo yo  
3081 creo, que a mi edad no estamos bien  
3082 informadas como han dichos mis compañeras,  
3083 pero para mi me parece que siempre se ha  
3084 sabido, lo que pasa es que no sabemos  
3085 llamarlo por su nombre, digo yo para mi, a  
3086 lo mejor como hay más palabras técnicas,  
3087 lo hemos sabido, pero lo hemos llamado a  
3088 lo mejor de otra forma, pero yo, por  
3089 ejemplo, esos programas los veo bien y si  
3090 está mi hijo delante pues no me da  
3091 vergüenza, ni mi hija y si le tengo que  
3092 explicar lo que sea, se lo explico y si se  
3093 lo tengo que preguntar a ellos también se  
3094 lo pregunto, a lo mejor: ¡Ah, eso se llama  
3095 así niña ahora! Ah, pues, yo no le llamaba  
3096 así, pues la verdad lo comento con ella y  
3097 no me da vergüenza ninguna, sea la escena  
3098 que sea y sea la pregunta que sea, si está  
3099 en mi formación decírselo, pues se lo digo  
3100 y si no pues mira yo ahora mismo no sé  
3101 cómo se llamaba eso, tú lo tienes que  
3102 saber mejor que yo, yo esto lo llamo así  
3103 si tú lo llamas de otra forma, o sea que  
3104 esos programas los veo bien y no los veo  
3105 mal.

3111 (2): Y se aprende de ellos, se aprende  
3112 bastante.

3124 (2): O sea, que a mi me gusta, que con eso  
3125 nos informamos, con eso aprendemos cosas  
3126 que no sabemos, la verdad.

3172 (Coord): ¿Estáis de acuerdo que ese es el  
3173 concepto?.

3179 (Coord): ¿Por ejemplo?.

3188 (Coord): Lo de las bodas de los reyes, por  
3189 ejemplo, pero ¿eso podríamos considerarlo  
3190 informativo?.

3196 (Coord): Sí, pero ¿ese sería informativo?

3211 (2): Bueno, es que es según lo que veas tú  
3212 informativo porque Informe Semanal, por  
3213 ejemplo, a lo mejor está hablando de cosas  
3214 reales ahora que se va a casar la princesa

3215 en Informe Semanal te dice que aquí se  
3216 casa fulana de tal, o sea, que lo que está  
3217 indicando, es un informativo también, te  
3218 lo mezclan con varias cosas te está  
3219 anunciando de bodas reales, empieza cuando  
3220 los Reyes Católicos ... o sea cuanto te  
3221 están informando, te está informando sobre  
3222 también de la princesa que si va tomar  
3223 dichos o sea a la boda.

3225 (18): Pero el otro es nada más de bodas  
3226 reales, de la vida...

-----

Código RETOR se utilizó 47 veces en texto 133

18 (Coord): Bueno, pues como os ha dicho  
19 vuestra (prof), yo soy (Coord) y hoy como  
20 recordaréis del otro día que queremos  
21 hacer un trabajo, igual que vosotros  
22 estáis trabajando en investigación, pues  
23 nosotros también estamos haciendo un  
24 trabajo de investigación sobre el tema de  
25 televisión y queremos, pues, ver qué  
26 piensa la gente sobre televisión, qué es  
27 lo que le gusta y lo que no le gusta,  
28 pues, para que ese tipo de información  
29 pueda ser útil, pues, para plantearse a  
30 Canal Sur o en otras cadenas y a ver si  
31 nos escuchan y podemos de alguna manera  
32 aportar cosas. Este trabajo, pues, nos  
33 hace bastante ilusión y además me gustaría  
34 que vosotros también os lo tomaréis con  
35 dedicación y pudiérais aportar la mayor  
36 cantidad de cosas porque es bastante  
37 importante todo lo que podamos plantear;  
38 que no se trata de que cada uno plantee un  
39 programa que es mejor que otro o que mi  
40 gusto sea mejor, la televisión es como los  
41 colores, es cuestión de gusto, a unos les  
42 gusta unas cosas y a otros otras ¿no? y no  
43 tenéis que parar de decir: Ah, si digo  
44 este programa van a pensar que no es  
45 bueno, pues, no, bueno, yo, por ejemplo,  
46 cuando mis compañeros me dicen ¿a ti cuál  
47 te gusta, qué programa te gusta? pues yo  
48 digo uno que yo sé que no les gusta a  
49 nadie, pero a mi me gusta y yo lo digo y  
50 se acabó ¿no? como cada uno es muy libre  
51 de gustarle lo que le parezca ¿eh?  
52 entonces no os sintais en ese sentido  
53 cohibidos de decir, pues no hay que ...,

54 porque a cada uno le gusta una cosa ¿eh?  
55 Bueno, además tenemos un pequeñito reto  
56 que hacer porque resulta que los otros  
57 grupos han hecho muchas cosas y no nos  
58 vamos a quedar nosotros con menos cosas  
59 (se ríe), así que tenemos que ganarle en  
60 cosas que tenemos que decir, a ver si  
61 somos capaces de decir muchísimas más  
62 cosas que el otro grupo para ser los  
63 mejores en pistas que podamos ofrecer.  
64 Bueno, como decía como a veces de la  
65 emoción de contar cosas podemos chocarnos,  
66 como les ha dicho vuestra (prof), es mejor  
67 que cuando veamos mogollón, pues  
68 procuremos pedir la palabra para controlar  
69 un poquito y que el cassette quede bien y  
70 bueno si quereis hacer alguna pregunta  
71 aclaratoria sobre esto o si quereis yo os  
72 voy a lanzar una serie de preguntas, voy a  
73 preguntar así en general para conducir un  
74 poco el tema ¿eh? y vosotros ya me habláis  
75 lo que os parezca en relación con las  
76 preguntas, tampoco es que me tengáis que  
77 contestar sí o no y ahora otra pregunta,  
78 sino que se habla ¿no? como vayan saliendo  
79 las cosas ¿eh? ¿estáis preparados?  
91 (Coord) ¿Vale? Bueno, en primer lugar  
92 tendremos que empezar preguntando si veis  
93 la televisión porque como no la veais no  
94 hacemos nada.

128 (Coord): Pero ¿qué es lo que no te gusta  
129 de la televisión y en cambio sí que te  
130 gusta de la radio aparte de la comodidad  
131 ¿no?

143 (Coord): O sea, que las películas no te  
144 gustan por el contenido...

161 (9): Bueno, yo voy a empezar, (Coord),  
162 diciendo que últimamente la televisión no  
163 hay que quitarle importancia porque ha  
164 sido un gran invento, pero me parece a mi,  
165 y creo que voy a coincidir con muchos  
166 compañeros, de que no se le saca el  
167 partido que se le debe sacar. Pienso que  
168 hay mucha basura, basura en el sentido de  
169 que como hay ya, existen, varias  
170 televisiones, que son privadas, entonces  
171 hoy lo que impera es el dinero, ¿y el  
172 dinero cómo se consigue?, con niñas

173 bonitas, con niños bonitos, ¿eh?, y con  
174 una serie de espectáculos que son  
175 irrisorios, yo veo por ejemplo, en la  
176 televisión, en la segunda cadena, que es  
177 quizás una de las cadenas que yo veo con  
178 más frecuencia; porque es lo que ha dicho  
179 antes esta señora (15), es una de las  
180 cadenas que más programas culturales pone,  
181 ¿eh?, y eso pues ... esos programas lo  
182 mismo le interesa a una persona que esté  
183 cultivada, que tenga estudio y que esté...  
184 que lo mismo a una persona que sea  
185 analfabeta, porque todo lo que pone la  
186 segunda, lo mismo que programas  
187 culturales, concursos, y todo se basa...,  
188 eh, ya tenemos ahí el concurso ese que es  
189 al mediodía que yo creo que se llama  
190 "cifras y letras", creo recordar, otro  
191 programa que es "Lingo", ¿no?, por la  
192 tarde, en fin eso en el sentido de la  
193 segunda. Después veo que ... que la  
194 televisión se podría mucho aprovechar, eh,  
195 y en cada comunidad, aquí tenemos el Canal  
196 Sur, pues creo que se podría aprovechar  
197 para cuando hay, por ejemplo, en el  
198 ayuntamiento se celebra un pleno  
199 importante, en la diputación se organizan  
200 algunas conferencias, después tenemos que  
201 la mayoría, por ejemplo la mayoría de los  
202 colegios que están deseosos, están  
203 deseosos, de ... de participar, de  
204 participar en la televisión que les  
205 ofrezcan oportunidades culturales, yo creo  
206 que en ese sentido se podrían hacer  
207 muchísimas cosas ...

209 (Coord): O sea, que tú planteas un poco  
210 que la televisión puede ser interesante  
211 para aprender cosas ...

213 (9): Para ... como cultural. También,  
214 también indiscutiblemente que según el  
215 estado de ánimo que uno se encuentre  
216 también ... No voy a decir que después a  
217 las 10 de la noche, después de estar en mi  
218 casa relajado, tomándome una copa, me  
219 gusta ver una película o ver, por ejemplo  
220 un espectáculo, pero un espectáculo que  
221 sea presentable, que sea digno ... que no  
222 consiste, que ya estamos hartos, y no  
223 quiero con esto quitarle ningún valor a  
224 los humoristas que tenemos aquí en España

225 que son magníficos, pero ya es que nos  
226 machacan a diario, un día, otro, el año  
227 que viene, y resulta que llega un momento  
228 que uno quita la televisión, ..., porque  
229 nos meten ya tanto y tanto Moranco y tanta  
230 Bibi Anderson que ya estamos hasta la  
231 coronilla, de todo lo mismo.

233 (Coord): Entonces tú así has tratado sobre  
234 el aspecto de que se aprende de la  
235 televisión ¿qué cosas se aprende o pensáis  
236 que se puede aprender de la televisión?  
237 desde la perspectiva de que os guste la  
238 televisión para aprender ¿no? pero luego  
239 también puede servir para muchas cosas la  
240 televisión ¿no? entonces desde esa  
241 perspectiva ¿Qué creéis que se puede  
242 aprender?

244 (19): La televisión es lo peor de todo el  
245 mundo, aunque yo no la vea, porque la veo  
246 muy poco, está todo el mundo enganchado y  
247 entonces debería haber muchos programas  
248 culturales, mucha cultura es lo que debía  
249 de haber, para que nos enseñemos ... como  
250 los niños que están siempre viendo la  
251 tele, que yo lo oigo por mi casa ¿eh?, que  
252 a las ocho de la mañana están viendo los  
253 dibujos animados ... pues cosas que les  
254 enseñen, no estos dibujos animados que les  
255 ponen a los niños tan violentos, tan  
256 desagradables.

261 (19): Pues a través de la tele se puede  
262 aprender todo. Lo mismo que van los niños  
263 y quieren los juguetes que anuncia la  
264 tele, pues ellos aprenderían todo,  
265 aprenderían a respetar las plantas, la  
266 ecología, las papeleras, que están todas  
267 destrozadas, y los árboles destrozados, a  
268 no tirar cosas en las calles, pues lo  
269 aprenderían todo, si la tele se pusiera a  
270 enseñarlo esos programas infantiles, como  
271 antes los había los programas infantiles  
272 cuando mis niñas eran chicas, ya no los  
273 veo, ya no sé ni los que hay, sí sé que  
274 hay unos dibujos que se queja la gente de  
275 que son muy violentos.  
276

277 (19): por lo que leo en la crítica del  
278 periódico dice que son muy violentos, no  
279 sé ... ocu o wocu ... no sé cómo son y yo



280 creo que se quejan la gente.

293 (Coord): O sea, que estáis planteando  
294 cosas en que la televisión puede  
295 afectarnos ¿no? porque tú estás planteando  
296 también que puede afectar en la forma de  
297 ... en ser violentos, o ser de otro tipo  
298 ...

318 (14): O sea, que hay un programa de  
319 violencia pero tú ya lo ..., podemos  
320 elegir canales.

324 (14): ¡hombre! eso ya se sabe, pero que no  
325 todo es negativo tampoco.

342 (19): Con lo que pagan todos los  
343 comerciantes por los productos y después  
344 con el zaping, o sea, que no les sirve de  
345 nada ¿no?, nadie se traga los anuncios ...

352 (19): ¿Sí?, pues tú estabas diciendo que  
353 no te tragas ni un anuncio ¿no?

372 (19): Total que te los tienes que tragar a  
373 la fuerza.

385 (Coord): Entonces, ¿creéis que la  
386 televisión nos dice lo que tenemos que  
387 comprar?

399 (19): Ese es el fin que lleva la  
400 televisión, pues que la gente compre  
401 mucho, mucho modelo ... o si no, entonces  
402 ¿qué iba a ser?.

408 (3): Como es el caso de las delgaditas y  
409 todos con unas figuritas y ... hay que  
410 adelgazar ... Iñigo diciendo que hay que  
411 adelgazar, y el otro que hay que  
412 adelgazar, y ya se mira una y se ve gorda,  
413 ¡por dios!, te entran unos complejos,  
414 viendo unos bodys, y unas cosas tan  
415 bonitas ...

443 (2): Porque es que no ha quedado nada  
444 entre la familia ..., nada más que hay  
445 discusiones, porque hay un mando, los  
446 pequeños como son pequeños y los grandes  
447 porque grandes, y yo quiero ver los  
448 dibujos, y tú te callas porque voy a ver  
449 los culebrones, y tú te callas porque ha  
450 venido el padre y quiero ver el partido de

451 fútbol, y llega un momento en que se va  
452 creando un ambiente y una atmósfera que  
453 verdaderamente, es que llega un momento en  
454 que se coge una silla ... Yo  
455 particularmente ..., en mi casa somos tres  
456 nada más, yo la televisión no la veo  
457 porque no tengo tiempo ... pero, el rato  
458 que me siento a cenar, la verdad es que  
459 cogería un martillo y le haría a la  
460 televisión ¡PUM! y la partiría ... porque  
461 es delito, mi hija y el padre, ¡papá,  
462 estate quieto, me quieres dejar!; O sea,  
463 no hay un diálogo, ni un tema de  
464 conversación por culpa de la televisión.

466 (Coord): O sea, que tú crees que afecta de  
467 forma importante a las relaciones de la  
468 familia ...

489 (2): Está afectando incluso hasta en la  
490 forma de comer, de alimentarnos, de  
491 vestir, de utilizar productos químicos  
492 para adelgazar, no estamos de acuerdo con  
493 nuestra forma de ser, ni con nuestro  
494 físico, nos encontramos feas, gordas, las  
495 cremas hidratantes, maquillaje; o sea, que  
496 cuando sales a la calle eres un puro  
497 adefesio. Y entonces, pues resulta de que  
498 nos afecta, según la persona que los vea  
499 ...

525 (Prof): ¡Ah! pues en eso no está todo el  
526 mundo de acuerdo (17) ¿eh? Es que en el  
527 grupo anterior ha habido muchas compañeras  
528 que han dicho todo lo contrario y dice:  
529 después de 25 años casados y yo me estoy  
530 enterado ahora, cosas que no he escuchado  
531 en mi vida y decían que, bueno, que para  
532 ellas había sido muy interesante en ese  
533 sentido de haber aprendido muchas cosas.

540 (Prof): Eso es otra cosa.

547 (Coord): Entonces, ¿se podría decir que  
548 afecta a la intimidad de las personas?

553 (Coord): Y ¿qué más cosas puede afectar?  
554 Por ejemplo, ahora el tema tan importante  
555 ... sobre temas políticos ¿no?

568 (2): Ya ha salido, ya ha salido,

569 doscientos millones de fianza y el otro  
570 cien ... y si no lo tiene ¿de dónde ha  
571 sacado los millones para pagar la fianza?

647 (Coord): Pero, que ¿nadie quería el  
648 mando?.

737 (11): Bueno a mi..., yo voy a opinar sobre  
738 la televisión, a mi en realidad, no la veo  
739 mucho, pero hay algo que ... hay cosas  
740 positivas y negativas. Por ejemplo, una  
741 cosa positiva es un programa que echan  
742 después del telediario en la segunda  
743 cadena, son programas culturales de  
744 animales y plantas y demás, y eso está muy  
745 bien, ahí también se enseña. Hay otra  
746 cosa, el deporte particularmente a mi me  
747 gusta, o sea yo al cosas del, el  
748 telediario yo lo veo, pero en cuestión de  
749 política como ya estamos demasiado  
750 engañados, no le echo mucha cuenta ¿no?.  
751 En fin, otra cosa más es los spot  
752 publicitarios, que es lo que les da dinero  
753 a ellos además, a mi me gusta una como es  
754 telecinco, que es un programa que echan  
755 buenas películas, pero cada dos segundos  
756 tienen un spot ... eso es lo que les da a  
757 ellos dinero ... yo lo veo poco la verdad.  
758 Tiene cosas positivas y cosas negativas,  
759 tiene unos programas muy buenos y unos  
760 programas muy malos. Por ejemplo, "Lo que  
761 necesitas es amor" eso ya es ...

765 (11): Eso es ya ... no es amor, es la  
766 intimidad de la persona, a mi me gusta  
767 verlo, yo lo veo y me emociona muchas  
768 veces, pero una cosa es necesitas es amor  
769 y otra cosa es la intimidad de las  
770 personas.

775 (11): Hombre, a mi me gusta, claro, unas  
776 personas que se separan y que se juntan  
777 otra vez, vale, de acuerdo son  
778 oportunidades que hay en la vida, pero  
779 ahora, ya dentro de la intimidad de la  
780 persona, hablar de una cosa y de otra, de  
781 lo que yo hago con mi mujer eso ya ... eso  
782 es particular de cada uno.

791 (11): Hoy en día, no sé ustedes los  
792 mayores ... no sabéis ahora mismo ... no

793 sabéis ni la mitad de lo que ... vamos,  
794 antes no sabíais nada, es como si  
795 tuvierais un velo en la cara, en frente de  
796 la cara, los mayores ... un velo; porque  
797 hoy en día se dan muchas informaciones,  
798 pero que antes no habéis podido disfrutar.  
799 Pero hoy en día se dan informaciones, que  
800 sí, que hay veces que nos pasamos, pero  
801 eso es un programa interesante, es un  
802 programa interesante para estar bien  
803 informado. Ahora, las películas, las

878 (11): Yo solamente veo cuando echan Wocu,  
879 a las 11 y media de la noche, cuando echan  
880 wocu, los dibujitos animados en Canal Sur,  
881 que por lo visto han sido quejas, porque  
882 los chiquillos decían que esos dibujos  
883 animados eran demasiado violentos para  
884 ellos.

893 (11): No es que me guste, sino es lo que  
894 ha salido al tema. ¿Por qué a esos  
895 horarios?. Si los padres nos quejamos de  
896 que esos dibujos animados son violentos  
897 para los niños, no tienen por qué echarlo  
898 a las 11 y media de la noche, digo yo,  
899 ¿quién ve los dibujos animados a las 11'30  
900 de la noche?

906 (11): Yo no entiendo eso. Yo es que espero  
907 otro programa, si tengo que esperar a que  
908 termine.

913 (11): por ejemplo, es que me parece que en  
914 ese programa, me parece que sale lo de  
915 "Cops", lo de policías, programas  
916 americanos, eso es lo que yo espero.

934 (8): Pues yo creo que tiene que haber  
935 padres masoquistas, particularmente a mi  
936 no me gusta,

966 (10): Pues eso es programa cultural, si no  
967 ahí tienes la fama que ha tenido el  
968 "Jurasic Park", anda que no han aprendido  
969 los niños con eso.

975 (10): ¿Tú (a 8) no viste en el programa  
976 "¿Qué apostamos?" por ejemplo el niño que  
977 dijo todos los tipos de dinosaurios y si  
978 eran carnívoros o no? ¿no es cultural?

986 (Coord): Bueno, pues hay otra cosa que yo  
987 quiero sacar sobre el tapete para que lo  
988 comentemos entre todos, la verdad que la  
989 tele ... se habla mucho de la tele, tú  
990 estabas comentando (parece que se dirige a  
991 19) que se habla mucho de la tele porque  
992 todo el mundo ve la tele, entonces me  
993 gustaría conocer vuestra opinión acerca de  
994 si se comentan las cosas que se ven en la  
995 tele, bien en la familia o en la escuela  
996 ¿no? pues se comentan los contenidos, las  
997 películas, los programas que se ven, si se  
998 comentan en la familia, entre los miembros  
999 de la familia ¿eso ocurre o no ocurre?

1011 (9): Bueno, en la dos. Pues a raíz de  
1012 salir en la tele, yo comenté, y he  
1013 escuchado a muchos amigos míos muchos  
1014 comentarios sobre el programa ese. Esto  
1015 quiere decir que la televisión tiene un  
1016 alcance muy grande, cuando una cosa es  
1017 buena, es positiva. Se comentó mucho, ese  
1018 campeonato, porque yo cada vez que veo  
1019 ..., a mí me gusta mucho el deporte, es de  
1020 lo que más me gusta, pero cada vez que veo  
1021 un programa de deporte, siempre veo que  
1022 sale el fútbol y en concreto el madrid y  
1023 el barcelona, y acaso unas escenas de  
1024 tenis por la noche, que me parecen  
1025 estupendas, pero es que yo no comprendo  
1026 como los programas los titulan "deportes"  
1027 (remarca el plural), cuando en la realidad  
1028 lo único que hablan de fútbol. Esto viene  
1029 a cuento de lo que he dicho del campeonato  
1030 de galgos, que ha sido muy comentando, lo  
1031 digo por mis amistades, a todo el mundo le  
1032 ha gustado mucho ... y me parece a mí que  
1033 una de las cosas que aquí no se han  
1034 hablado y yo me parece a mí que ¿con el  
1035 espectador se cuenta? ¿la televisión  
1036 cuenta con ...? es una cosa que a mí me  
1037 gustaría asistir a algún debate a algún  
1038 programa ... pero con alguien que fuese de  
1039 la casa, que fuese del interior, a ver  
1040 ¿qué estadísticas hay sobre ...? porque  
1041 claro nos están preguntando que nos parece  
1042 la televisión, y claro, como ha dicho mi  
1043 compañero (señala a 11), la televisión  
1044 tiene cosas positivas y negativas.  
1045 Indiscutiblemente, hay quien le guste un  
1046 partido de fútbol, hay quien le guste "no

1047 te rías que es peor" y al otro le gustará  
1048 lo que quiera, que ya eso es el gusto de  
1049 cada persona ¿no?. Que ya somos cada uno  
1050 ... deberíamos de saber dosificar y cada  
1051 uno no decir es que me echan este programa  
1052 y me lo tengo que comer; pues no, ya somos  
1053 mayorcitos, eso es una de las cosas  
1054 principales que tendríamos que tener en  
1055 cuenta. Yo no me como un programa sin  
1056 gustarme; yo en mi casa tengo tres  
1057 televisiones, porque somos muchos de  
1058 familia y tengo tres televisiones porque a  
1059 mis hijos les gusta una cosa, a mi mujer  
1060 le gusta otra y a mi otra, entonces ¿qué  
1061 pasa? que sucede esto ¿no?. Pero creo que  
1062 deberíamos saber lo que deberíamos de ver,  
1063 no lo que me echen, porque eso lo veo yo  
1064 de bobo. Por eso me gustaría saber que  
1065 estadísticas hay ..., lo mismo que estamos  
1066 haciendo este debate, que me encantaría  
1067 que este debate llegase al conocimiento de  
1068 quien tuviese la batuta y pudiese opinar  
1069 sobre lo que nosotros opinamos.

1071 (Coord): Yo confío que sí, que puede tener  
1072 repercusión las cosas que saquemos, y por  
1073 eso, pues, estamos muy ilusionados en  
1074 sacar muchas cosas, por eso os insisto en  
1075 que me habléis, porque es muy importante  
1076 la opinión de todos ¿no?, entonces no  
1077 solamente es de dos personas sino que  
1078 cuantas más opiniones se recojan pues  
1079 mejor, y las personas así un poquito más  
1080 tímidas, pues las animo a que se arranquen  
1081 y comentemos cosas, porque yo espero y  
1082 confío y casi tengo la seguridad de que va  
1083 a ser una aportación muy interesante la  
1084 que salga de aquí ¿eh? y entonces os animo  
1085 a ver si salen muchas cosas (señala a 19  
1086 dándole la palabra).

1180 (19): Yo lo que iba a decir es eso, que es  
1181 un vicio tan grande, yo mis hijas cuando  
1182 han llegado a casa del instituto o de  
1183 trabajar, lo que sea, y antes de soltar el  
1184 bolso ni el abrigo ni nada, antes de  
1185 llegar, ya han puesto la televisión. Yo no  
1186 la pongo nunca, si está puesta la miro  
1187 aunque normalmente la ignoro por completo,  
1188 y antes de llegar, antes de soltar nada ya  
1189 me han puesto la televisión y luego

1190 comiendo (hace gesto de comer mirando  
1191 ensimismado la televisión), la comida  
1192 (como un acto mecánico da a entender), no  
1193 hay comunicación ninguna, ninguna. y vamos  
1194 yo como dice (2), yo le daría un trastazo.

1241 (Coord): ¿Que más cosas se comentan en  
1242 casa, solo los programas de toros?

1258 (Coord): pero ¿se comentan cosas que se  
1259 ven en ...?

1335 (Prof): Lo que pasa es que ella se refiere  
1336 no sólo las películas que se ponen aquí,  
1337 sino cómo las cosas que vosotros veis en  
1338 casa, sean películas sean otro tipo de  
1339 programas, después cuando llegáis a la  
1340 clase pues os gusta hacer algun tipo de  
1341 comentario con los compañeros o que a mi  
1342 me comentéis: ¿has visto este programa?  
1343 ¿qué te parece?

1348 (9): Es lo que (8) y yo estábamos hablando  
1349 antes, la televisión tiene un abanico de  
1350 posibilidades muy grande; indudablemente  
1351 no puede llover a gusto de todos, eso  
1352 sería absurdo ¿no?, por muy buenos  
1353 directores que hubiese y por muy buenos  
1354 actores, que fueran magníficos, en fin,  
1355 que hay, si por ejemplo como ha dicho este  
1356 hombre (8), que le gusta las películas  
1357 antiguas, de cine español ¿no? pero me  
1358 parece a mi que en su momento pues sí se  
1359 puede ver una película, pero lo que yo veo  
1360 es que nos están metiendo reiteradamente  
1361 una cantidad de películas americanas;  
1362 estas películas americanas que yo, yo  
1363 tengo una idea muy pobre del cine ¿no?, no  
1364 soy ningún especialista, pero veo que son  
1365 películas que bla, bla, bla, y que no  
1366 tienen ningún significado ¿no?, no nos  
1367 transmiten nada, pero sin embargo cuando  
1368 hay algunas películas que tienen mensaje,  
1369 por ejemplo, yo recuerdo la película esa  
1370 que es antiquísima, una película como por  
1371 ejemplo, por poner un ejemplo "Qué verde  
1372 era mi valle", es una película que la he  
1373 visto catorce veces y cada vez que la veo  
1374 es que me embeleso porque es que veo esos  
1375 actores y ese guión tan bonito y esa  
1376 fotografía, y me encanta, yo es que una  
1377 película de esas me encanta; pero es que

1378 nos están metiendo ... a mi gusto ¿eh?  
1379 ¡ojo!, que para que haya un programa por  
1380 ejemplo ¿no?, y en particular por ejemplo  
1381 Telecinco, no sé, para mi entender, yo no  
1382 sé esa cadena, esa cadena se cree que con  
1383 poner unas niñas medio desnudas ya con eso  
1384 está todo dicho, o sea que yo creo que  
1385 aquí se está llegando a la conclusión de  
1386 que debían de tener programas que nos  
1387 enseñen algo, que nos enseñen, que nos  
1388 enseñen algo culturalmente, no que nos  
1389 enseñen lo que hay debajo de ... (en tono  
1390 de broma).

1397 (10): Yo estoy de acuerdo con él (9), yo  
1398 me encanta el cine y si es antiguo más  
1399 todavía, yo una película de Joselito, o  
1400 una película de Juanito Valderrama, una  
1401 película así antigua me encanta y yo es  
1402 que me hincho de llorar; sin embargo, una  
1403 película americana, es que me quedo, o sea  
1404 que si el tío ahora va y que si le saca  
1405 las tripas al otro, que si le salta un ojo  
1406 al otro, que no veo yo tan ... se está  
1407 perdiendo la película nuestra, la película  
1408 española, se está perdiendo totalmente. La  
1409 película española antes había un ciclo que  
1410 más o menos se veía ... a muchos a lo  
1411 mejor no le gustará pero a mi me gusta ...  
1412 que cantan mucho, vale de acuerdo, pero es  
1413 que ese cante es nuestro, ese cante es de  
1414 nosotros y ahora no hay película, y bueno  
1415 desde que ha muerto Camarón menos todavía.  
1416 Por lo menos la cultura que hemos tenido  
1417 toda la vida aquí en Andalucía de baile,  
1418 de cantar, del cachondeo nuestro que es lo  
1419 que nos gusta, se está perdiendo  
1420 totalmente nada más que a base de  
1421 películas americanas, que si un japonés le  
1422 saca ... y salta por encima y va a no sé  
1423 donde; son películas buenas que también se  
1424 pueden ver, pero que se están perdiendo  
1425 muchas películas nuestras.

1445 (Coord): Entonces ¿no te gusta nada?

-----

Código RETOR se utilizó 49 veces en texto 141

1525 (Prof): Y eso que sois muchos ...



1530 (Coord): ¿y la televisión la soléis ver  
1531 siempre todos juntos?.

1568 (Coord): Las películas te gustan.  
1576 (Coord): ¿y de esas cosas que veis en la  
1577 tele después lo comentáis entre vosotros y  
1578 habláis de los programas que habéis visto,  
1579 los que os han gustado, no comentáis así  
1580 durante el día aquí en el colegio cosas  
1581 que habéis visto en la tele?

1585 (Coord): Pues es curioso, porque nosotros  
1586 es que realmente el tema que aglutina las  
1587 conversaciones son cosas de la tele, vamos  
1588 a mi me pasa siempre que todo el mundo  
1589 acaba comentando cosas de la tele.

1613 (Coord): Pero fijaros que se han referido  
1614 en los medios de comunicación una noticia  
1615 constantemente a que Conde lo hubieran  
1616 sacado o no de la cárcel, ¿ustedes no lo  
1617 habéis visto en la televisión?.

1627 (Coord): Bueno, el programa éste de la  
1628 Gemio también ¿no? habéis comentado ¿no?

1630 (Prof): En el otro grupo mucho, vamos de  
1631 hecho cuando salió me quedé yo un día con  
1632 unas cuantas y me lo estuvieron  
1633 comentando, es que también depende a lo  
1634 mejor de la audiencia ... (se ríe).

1644 (11): Hay muchas personas a las que yo  
1645 creo que no les interesa ese programa,  
1646 bien por cortedad o por que son muy  
1647 mayores.

1649 (Prof): Igual que lo del deporte ... aquí  
1650 hay gente a las que nos les interesa, que  
1651 no lo ve nunca, y sin embargo aquí parece  
1652 que hay muchos adictos.

1694 (Coord): ¿y en la familia?, que está la  
1695 madre que le gusta un tipo de programas,  
1696 el padre que le gusta otro tipo, tendrán  
1697 otros puntos comunes, ¿y qué tipo de  
1698 programas se comentan?

1700 (11): En la familia se puede comentar a lo  
1701 mejor los programas éstos de los médicos,  
1702 que se ven las operaciones y demás, eso se

1703 está comentando mucho en la calle, es un  
1704 programa positivo, hay quien no le gusta y

1714 (Prof): Lo comentaréis entre vosotros, yo  
1715 no ... en otros grupos sí, me hablan de  
1716 los programas, que yo no los veo y me  
1717 entero por ellos, pero aquí en esta clase,  
1718 lo que pasan es que trabajan mucho y ...

1722 (Prof): En los grupos de nivel más bajo se  
1723 hacen otros diálogos (se ríe), aquí es ya,  
1724 ya, ya (pega con el puño en la mesa).

1733 (Prof): No creo que sea por la edad, sino  
1734 porque están más relajados, y aquí no,  
1735 aquí llego yo y estáis aquí ya con las  
1736 carpetas, los problemas.

1773 (7): No, pero porque por ejemplo el fútbol  
1774 no le gusta, entonces graba el boxeo  
1775 porque lo echan de noche.

1779 (7): Exactamente, no lo ve a la hora que  
1780 tú estás viendo una película por ejemplo,  
1781 ... no hay ese problema.

1785 (7): Es que entonces llegaría un momento,  
1786 en que eso, no habría diálogo, y que hay  
1787 que conformarnos un poquito con lo que hay  
1788 y si yo no veo la película porque tú estás  
1789 aquí y tú has vuelto de trabajar, pues yo  
1790 he venido de trabajar también. y, o lo  
1791 vemos todos, o no la vemos ninguno.

1795 (7): Por ejemplo, al mediodía cuando la  
1796 niña no está porque tiene el colegio por  
1797 la tarde, pero vamos si es un sábado o un  
1798 domingo se graba un documental y ella lo  
1799 ve con nosotros, y yo supongo que a una  
1800 niña de seis años meterle un documental  
1801 pues (niega en señal de no gustarle) sin  
1802 embargo ella se le va poquito a poco.

1806 (7): Sí, sí, le gusta mucho, la primera  
1807 vez no, pero a poquito a poco lo va  
1808 viendo.

1828 (Coord): O sea, que hay distintos gustos  
1829 ¿no?, en la familia, los varones tienden a  
1830 ver deportes y las mujeres a otro tipo de

1831 programas ¿es así un poco lo que observais  
1832 o no?

1836 (Coord): ¿Y quién elige entre los canales,  
1837 cuando se tiene varios no pasa nada pero  
1838 cuando toca compartir la televisión quién  
1839 elige quién es el que dice cuál es el  
1840 programa?

1871 (Coord): ¿Qué más cosas queréis comentar  
1872 que no hayamos hablado sobre la tele? Veo  
1873 que se habla poco de la televisión ¿no?  
1874 Solo se ve y se habla poco de la tele; da  
1875 la impresión de que solo la veis, pero  
1876 después dais poca comunicación sobre temas  
1877 de la tele ¿Eso es así o que me ha  
1878 parecido a mi?.

1883 (Coord): ¿No se habla de la tele nada ni  
1884 de cosas que salen en la tele?

1932 (17): Pero se aprende más aquí (se ríe).

1934 (19): Que es lo que se aprende, sobre las  
1935 películas éstas que es de robo y de  
1936 agresividad, que lo que no se le ocurre a  
1937 los delincuentes, lo ven por la tele.

1946 (9): No, es que le estás planteando la  
1947 pregunta como ... extrañada, pero yo creo  
1948 que te lo hemos puesto bastante claro, la  
1949 idea fundamental de la televisión es como  
1950 todo en la vida ... es que está en blanco,  
1951 cada uno tiene su opinión, sus gustos, lo  
1952 que no se puede poner en una etiqueta, se  
1953 puede dar una opinión personal, pero  
1954 indiscutiblemente no se le puede poner una  
1955 etiqueta a este programa porque no me  
1956 gusta a mi, quizás le pueda gustar al  
1957 vecino, ¿verdad?. Yo creo que hemos  
1958 resumido con bastante claridad lo que  
1959 pensamos de la televisión, el lado  
1960 positivo, el lado negativo. Además lo que  
1961 yo, por mi parte, lo que quiero es entrar  
1962 en este debate, que a mi me importa un  
1963 pepino si sale el Betis o sale el Madrid o  
1964 sale esto, a mi lo que me importa de la  
1965 televisión es que, como dije antes, que  
1966 nosotros contemos, el público, que todo no  
1967 se basa en decir: me voy a comer todo lo  
1968 que me echen. Yo creo que me gustaría que  
1969 nosotros participáramos de una forma más

1970 activa.

1972 (Coord): Es que la insistencia por sacar  
1973 más cosas viene un poco motivada porque yo  
1974 creo que la televisión nos afecta de una  
1975 manera que a veces ni siquiera nos damos  
1976 cuenta, por ejemplo, a mi me llamó  
1977 tremendamente la atención el fenómeno del  
1978 finstro; bueno, el Chiquito de la Calzada  
1979 va coge se inventa una palabra que no  
1980 existe en el diccionario, y resulta que  
1981 hasta en la prensa pues ya ponen anuncios  
1982 de ... y fijaros no nos damos cuenta de  
1983 cómo están cambiando hasta nuestro  
1984 vocabulario o que estamos entendiendonos  
1985 con una palabra que no existe ¿no?  
1986 entonces era un poco por si en la  
1987 conversación podían salir cosas de éstas  
1988 de que igual que nos enseñan esa palabra  
1989 pues nos pueden enseñar otras, pero que  
1990 aparte de las cosas que somos conscientes,  
1991 son buenas o malas, hay a veces cosas que  
1992 no somos conscientes y que nos están  
1993 pasando, entonces se trataría de que entre  
1994 todos saliesen a la luz o comentásemos  
1995 esas cosas que a lo mejor no son tan  
1996 evidentes, pero que sí que se reflejan, un  
1997 poco esa es la idea, por eso os decía ¿de  
1998 qué cosas se habla de la televisión? ¿cómo  
1999 se comentan? ¿entre quiénes se comentan?  
2000 porque a veces eso puede ser un hilo  
2001 conductor de cómo nos afecta, aparte de lo  
2002 que hemos dicho.

2004 (9): La televisión se comenta en casa, la  
2005 televisión se comenta en el trabajo, la  
2006 televisión, como todo en la vida ... la  
2007 televisión se comenta en el trabajo, se  
2008 comenta en casa, se comenta en el bar, se  
2009 comenta en todas las circunstancias donde  
2010 nos reunimos personas ... la televisión,  
2011 qué es lo que pasa, la televisión es un  
2012 fenómeno muy importante ¿por qué? porque  
2013 es una cajita que la miramos todos y  
2014 entonces qué sucede, que si hoy miramos  
2015 esa caja, mañana la miramos, pasado la  
2016 volvemos a mirar; pues llega un momento  
2017 que ya esa fotografía nos es familiar, y  
2018 entonces, ¿qué pasa?, que cuando llega un  
2019 fenómeno como es el del "finstro", pues  
2020 indudablemente lo tenemos que comentar,

2021 ¿qué vamos a hacer?, porque es una cosa  
2022 que vemos todo el mundo y es una cosa que  
2023 tenemos que hacer ... todos los días  
2024 tenemos unas vivencias y todos los días,  
2025 que lo mismo que tenemos la necesidad de  
2026 tener que comer y de dormir, pues tenemos  
2027 una necesidad de comentar, y ¿qué es lo  
2028 que comentamos?, pues lo que vemos en la  
2029 tele. Por ejemplo, yo hace que no escucho  
2030 la radio ..., porque lo ponen mis hijos,  
2031 yo hace años y años que no me pongo a  
2032 escuchar la radio. Y ... las primeras  
2033 noticias las dan en la radio, los mejores  
2034 profesionales están en la radio, pero ¿qué  
2035 es lo que pasa?, que me gusta sentarme y  
2036 que me lo pongan todo por delante y eso es  
2037 la televisión, que nos hace una exposición  
2038 de cualquier cosa ... parece que nos es  
2039 más practico ... es que creo que hemos  
2040 llegado ya a una situación que no podemos  
2041 pasar sin la televisión.

2046 (9): Es que ya somos me parece ... robots,  
2047 que estamos ya en una situación que  
2048 estamos ya tan controlados, estamos ya  
2049 mecanizados que ... yo no se me ocurre en  
2050 mi casa ... tengo en mi casa quizás cuatro  
2051 o cinco aparatos de radio, pero no se me  
2052 ocurre escuchar la radio, sino que tengo  
2053 ya la llaga en el dedo de hacer así (y  
2054 representa el movimiento de encender la  
2055 televisión con el mando a distancia) y  
2056 pum, entonces ¿qué es lo que me pasa?. Que  
2057 pongo la primera cadena que salga, por eso  
2058 digo que es también el estado de ánimo,  
2059 que muchas veces ponemos el televisor y no  
2060 es que nos guste el programa que esten  
2061 echando, sino que has tenido ocho horas de  
2062 marrón y te pones delante del televisor y  
2063 te comes lo que te echen.

2134 (12): Pero eso es no es malo ¿no?

2144 (19): Pero a mi me parece mal, yo lo veo  
2145 muy mal, porque si de por sí hablamos  
2146 malamente, ese hombre está destrozando el  
2147 idioma, y que al rey se le ocurra esto ...

2149 (9): ¿A tú a quién te refieres ... cuando  
2150 dices que hablamos mal?. ¿los de Andalucía  
2151 hablamos mal?.

2156 (9): No, no, no, en eso no estoy de  
2157 acuerdo con ustedes ... nosotros los  
2158 andaluces tenemos una peculiaridad al  
2159 hablar, pero ...

2163 (9): Ah, bueno un momento, un momento, es  
2164 que es muy diferente ... de decir que  
2165 nosotros hablamos mal, a tener una  
2166 peculiaridad en el idioma ... nosotros  
2167 hablamos exactamente igual que ... todos  
2168 los catalanes ...

2174 (9): Bueno, el catalán tiene su lengua, su  
2175 dialecto, pero porque tengan un dialecto  
2176 no es que ellos hablen bien. Nosotros  
2177 tenemos nuestra forma de hablar, hay quien  
2178 lo dice, nosotros somos andaluces, y  
2179 tenemos nuestra forma de hablar, pero no  
2180 por eso hablamos mal (dirigiéndose como  
2181 enfadado a 10). Y ¿sabes quién lo ha  
2182 dicho? Un señor que creo que está  
2183 preparado ¿eh?

2191 (9): Y ha dicho que, en absoluto, ¿quién  
2192 dice que nosotros hablamos malamente?  
2193 nosotros solamente tenemos nuestra forma  
2194 de hablar, nosotros tenemos nuestra  
2195 idiosincrasia, nuestra forma de pensar,  
2196 nuestra forma de ser los andaluces  
2197 (mirando muy serio a 10).

2205 (Coord): Bueno, entonces vosotros, ahora  
2206 que habéis planteado el tema del lenguaje,  
2207 ¿la televisión os está ...?, cuando veis  
2208 alguna cadena que no es Canal Sur, os está  
2209 de alguna manera afectando también a  
2210 vuestro lenguaje?

2212 (9): No, no, en absoluto, yo personalmente  
2213 soy como soy y pienso como pienso, y yo en  
2214 ninguna situación me parece a mi que sería  
2215 absurdo, sería imbécil el querer, por  
2216 ejemplo, yo en ciertas situaciones, el  
2217 querer hablar de una forma ajena a como  
2218 hablo, eso sería de imbécil, pero ¿que  
2219 nosotros hablamos malamente?. En absoluto.

2221 (19): Pero nuestro idioma se está llenando  
2222 cada vez más de muchos extranjerismos, no  
2223 digas que no ...

2225 (9): ¿Nuestro idioma?. El idioma  
2226 castellano es uno de los más ricos.

2250 (Coord): Bueno, me gustaría hacer un  
2251 pequeño resumen de lo que se ha hablado  
2252 para ver si yo he captado bien las ideas  
2253 ... y me digáis pues sí esto ha sido lo  
2254 que hemos hablado o esto no ha sido lo que  
2255 hemos hablado, que me deis un poco vuestra  
2256 opinión.

2258 (9): Un momento, (Coord), quería hacer un  
2259 comentario y ahora paso aquí a los jóvenes  
2260 (la palabra) ... no sé si habéis visto el  
2261 otro día que en Canal Sur, en el  
2262 parlamento, ha sido comentado y ha salido  
2263 dos o tres veces en la tele ...

2267 (9): ... estaban hablando allí en el  
2268 parlamento y de buenas a primeras una  
2269 risa, unas risas, y esos son cosas  
2270 anecdóticas que pasan en la vida y en  
2271 ciertas circunstancias pues mira no pasa  
2272 nada, no pasa nada ...

2279 (9): Sin embargo, por ejemplo a mi sí ...  
2280 en el Congreso de los Diputados, cuando  
2281 salen la televisión haciendo, que sacan  
2282 con la cámara el parlamento, eso sí que me  
2283 parece de muy poca educación, unas cámaras  
2284 que los están mostrando al pueblo que veas  
2285 a los parlamentarios que estén así (e  
2286 imita la posición casi tendida en la  
2287 silla, repanchigado rascándose la oreja)  
2288 el otro leyendo el periódico, el otro ...  
2289 y yo me he fijado, yo cada vez, por eso me  
2290 gusta la televisión, cuando sale el  
2291 parlamento de la Unión Soviética y en esos  
2292 países que son y todo eso, yo me he fijado  
2293 que, en principio, todos los  
2294 parlamentarios son hombres de 60 años para  
2295 arriba, y entonces todos están en su  
2296 sitio, y allí hay una disciplina, y hay un  
2297 saber estar en esos sitios, y sin embargo  
2298 aquí en Andalucía, en el parlamento, eso  
2299 parece ... el "coño de la paca".

2306 (17): Pero también salen los japoneses,  
2307 pegando (gesticula con las manos indicando  
2308 que se pegan en el parlamento) ...

2312 (...): Que no es España nada más.

2317 (8): Pero que por ahí, por ahí los hay  
2318 peores, que hasta se pegan puñetazos y  
2319 todo ...

2321 (9): Te voy a decir una cosa (17), somos  
2322 nosotros cada cual en nuestra casa, en la  
2323 familia y cada uno somos de una forma de  
2324 pensar, imagínate lo que es un país o un  
2325 parlamento.

2327 (17): Es que siempre nosotros tendemos a  
2328 destruirnos, si se estaba diciendo aquí.

2330 (9): No, no, no, si es al revés, se estaba  
2331 diciendo que eso fue una anécdota.

2333 (17): Pero que ha recorrido todo el mundo  
2334 ... eso se vio en el mundo entero y sirvió  
2335 para ridiculizarnos, y sin embargo otros  
2336 ...

2365 (9): El otro día salió, creo en un  
2366 periódico de esos de ..., el de Emasesa,  
2367 había un grifo y salía solo una gota fina,  
2368 ... y dice uno: es igual, nosotros tenemos  
2369 Cruzcampo (en tono de humor).

2373 (9): Por eso, es que esto es una forma de  
2374 ser ...

2423 (Coord): O sea, que también en el colegio,  
2424 aunque no sea en la clase o con la  
2425 profesora, puede ser antes de entrar,  
2426 tomando un café o en la hora del descanso  
2427 ..., hay momentos en que vosotros  
2428 hablaréis ...

2437 (7): Pienso que no es solamente eso, sin  
2438 que por ejemplo aquí hay una mayoría de  
2439 mujeres y entonces si ellos lo que les  
2440 gusta es el fútbol, a nosotras no nos  
2441 gusta y no lo van a comentar con nosotras  
2442 ...

2476 (Coord): El fútbol y la política  
2477 (remarcando) ... ¿las mujeres no hablan  
2478 así de cómo van los capítulos de las  
2479 novelas ni nada de eso? ...



2614 (16): Pues yo también opino, que cuando se  
2615 dan los informativos, el telediario, mi  
2616 madre por ejemplo la mitad de las palabras  
2617 no las entiende, no puede seguir los  
2618 debates o así, porque es que es un nivel  
2619 cultural, ellos se creen que solo la gente  
2620 con mucha cultura pueden seguir ese  
2621 programa, y hay gente que cuando llevan  
2622 diez minutos viendo el programa dicen qué  
2623 programa más aburrido, pues ¡pum! (gesto  
2624 de quitar la tele o cambiar de cadena),  
2625 porque no se enteran dentro de esa  
2626 conversación, a lo mejor del tema sí, pero  
2627 ponen unas palabras tan científicas y con  
2628 tanto hablar que es que, vamos, mi madre  
2629 coge y quita la televisión, entonces  
2630 ¿dónde se van? A los programas donde les  
2631 llegan a los oídos y lo entienden todo y  
2632 se le caen dos lágrimas. Es verdad, lo  
2633 otro no les llama la atención, porque un  
2634 programa cultural ... muy bien, pero un  
2635 programa cultural que llegue a la gente de  
2636 diferente nivel, que se trate los temas a  
2637 diferentes niveles ...

2639 (Coord): Por eso os decía la importancia  
2640 que tiene el lenguaje, ¿verdad?, Yo he  
2641 vivido experiencias interesantes a nivel  
2642 de lenguaje que os voy a comentar. Yo  
2643 hablo castellano, o sea que tampoco  
2644 estamos hablando francés ni inglés ni  
2645 italiano, y cuando yo vine aquí tenía unas  
2646 palabras que yo utilizaba que son propias  
2647 de mi tierra que aquí no estáis habituados  
2648 a hablar esas palabras, que no eran ni más  
2649 elevadas ni menos, sino simplemente unos  
2650 hábitos de palabras, entonces no me  
2651 entendían los alumnos y "¿Qué dice? pero  
2652 ¿qué dice?" y yo no entendía tampoco lo  
2653 que me hablaban, y hablabamos todos  
2654 castellano ¿por qué? porque a mi esas  
2655 palabras no me sonaban de nada y no los  
2656 entendía, entonces igual que yo os decía  
2657 lo que me pasa también pasa ... pues eso  
2658 es lo que pasa en televisión, porque  
2659 están, la mayoría son presentadores que  
2660 no son andaluces, entonces tienen una  
2661 forma de hablar, incluso las frases cómo  
2662 las hacen, la entonación, las palabras que  
2663 usan, que a lo mejor no encajan bien con  
2664 vuestra forma de hablar y se hace más  
2665 dificultoso o más difícil o al revés, que

2666 precisamente os acostumbráis tanto a ver  
2667 esas palabras que al final estáis hablando  
2668 como ellos, yo no sé, por eso digo ...

2678 (11): Y las novelas ¿no? Las novelas son  
2679 todas sudamericanas.

2681 (16): Pero los niños las novelas no las  
2682 ven, entonces no ...

2693 (10): Ustedes, las mujeres ¿eh?, veis las  
2694 telenovelas como si fueran la vida real  
2695 ¿entiendes? y no son la vida real, ni la  
2696 vida real es como las películas (se dirige  
2697 a 6 y 7).

2702 (7): Pero ¿por qué dices las mujeres? Las  
2703 telenovelas también las ven los hombres,  
2704 será porque les gusta y a estas alturas  
2705 quizás los hombres las vean más ( 10  
2706 niega) ...

-----

Código RETOR se utilizó 63 veces en texto 142

## **ANEXO 3:**

Síntesis descriptiva de los episodios

## SÍNTESIS DESCRIPTIVA DE EPISODIOS

### Grupo A1 (Alfabetización inicial)

P1101: Presentación de cada persona del grupo y opinión individual de la televisión centrada en gustos (tipo de programas, cadenas) y hábitos (horarios). Se observa cierta tendencia a la vertiente cultural de la televisión vinculada a los gustos (TV2, documentales, telediarios, etc).

P1102: Se exponen casos anecdóticos sobre sexo tomados de programas concretos de TV y se valora negativamente. El tipo de lenguaje social empleado es propio del ámbito comunitario (mujeres vecinas). La actividad de presentación de casos anecdóticos aparecidos en TV provee por sí mismos de los criterios para incluir o excluir el tema del sexo del discurso escolar sobre TV.

P1103: Se solapan dos tendencias a lo largo de la interacción: a) describen diferentes formas de ver la TV (guiado por la profesora); b) se presentan y analizan distintos programas y contenidos de TV y apoyándose en sus características y en criterios educativos se valora su adecuación al debate escolar sobre TV.

P1104: Vinculado a la iniciativa manifestada por la profesora en el episodio anterior, exponen situaciones familiares típicas que se producen cuando ven la televisión en familia. Analizan los modos en que la TV ha afectado en las relaciones familiares. Se produce una confrontación basada en gustos y hábitos de vida diferentes entre hombres y mujeres. Se ridiculiza una determinada forma de ser respecto al medio (broma, burla, provo, obsti). El destinatario en muchos casos es el colectivo social de las mujeres.

P1105: Basándose en la experiencia personal, presentan una serie de anécdotas que ponen de manifiesto la influencia que ha ejercido la publicidad sobre ellos para comprar un determinado producto. Se pretende llegar a un acuerdo sobre la influencia de la publicidad televisiva en los hábitos de consumo, para ello demuestran la relación publicidad-consumo con experiencias de vida.

P1106: Presentan diferentes ámbitos en que pueden observarse la influencia de la televisión. Se analiza el poder del medio para inducir a los jóvenes a la violencia, delincuencia, etc.

P1107: Elaborar un discurso compartido sobre los contenidos de la TV que revelan la naturaleza educativa del medio. Se exponen aspectos específicos de la TV (refranes de la ruleta de la fortuna, anuncios-lectoescritura) que revelan su dimensión educativa. Asociado al contexto institucional escolar.

P1108: Se presentan y analizan diferentes situaciones e historias personales como mujeres para poner de manifiesto los cambios en los modelos de mujer. La principal orientación que se adopta es el género feminista (reivindicación) destinado al colectivo social de las mujeres. El objetivo de la acción discursiva es llegar a un consenso sobre el papel que ha jugado la TV como generadora de patrones culturales en relación al género (hombre-mujer), para poner de manifiesto la función de la TV como moldeadora de las actitudes de

la población y la opinión pública.

## **Grupo A2 (Alfabetización avanzada)**

P1209: Presentación de cada persona del grupo y opinión individual de la televisión centrada en los gustos (tipos de programas). Se observa cierta tendencia hacia la TV cultural en los gustos manifestados.

P1210: Se exponen casos aparecidos en televisión sobre sexo, valorándose desde criterios educativos para su inclusión en el discurso escolar. Se apela a la conciencia social de los padres, adoptando este tipo de discurso (protección de menores). La acción conjunta se centra en llegar a un acuerdo sobre la inclusión o exclusión del sexo como contenido del discurso escolar.

P1211: Describir distintos hábitos, costumbres y gustos personales en relación con TV – itinerario vital de actividades e integración de la TV en el mismo- (horarios, formas en que se ve –sola/acompañada-, tipos de programas según situaciones) y la relación con los modelos familiares distintos (tipos de relación que se establecen en el núcleo familiar, relaciones de poder hombre/mujer y las relaciones con los hijos que oscilan entre la tiranía y desprecio de éstos respecto a los gustos y aficiones de la madre y el respeto mutuo-diálogo/reciprocidad en la relación con la madre)

P1212: Se exponen diferentes situaciones familiares que se producen cuando ven la TV en compañía. Se presentan y analizan estas situaciones desde una confrontación basada en gustos y estilos de vida diferentes entre hombres y mujeres. Se ridiculiza una determinada forma de ser frente al medio (broma, provo, agres). Los destinatarios son alternativamente hombres y mujeres.

P1213: Se exponen diferentes tipos de programas y contenidos (debates, películas, etc) que son objeto de análisis y comentario en la escuela, apoyándose en la función formativa e informativa que cumplen para su inclusión o exclusión del discurso escolar sobre TV. Asimismo, se analiza la calidad de la televisión y el nivel de profesionalidad de los presentadores desde una perspectiva escolar-académica. El objetivo de la acción se centra en llegar a un discurso compartido sobre los contenidos que deben ser objeto de comentario en el ámbito escolar.

P1214: Exponen diferentes áreas de la vida cotidiana y distintos sectores de población (adultos, jóvenes) en que se observa la influencia de la televisión (consumo, alimentación, tendencias políticas, etc). Llegar a un acuerdo sobre el grado y tipo de influencia que ejerce la televisión en la creación de patrones de conducta y de opinión pública.

P1215: Se analiza la función formativa que cumplen distintos programas, contenidos, cadenas de TV y se exponen los efectos educativos positivos (ampliación de conocimientos de tipo académico, cultural en general –teatro, cultura andaluza-) y negativos (vinculado a la población juvenil violencia).

## **Grupo B (Pre-graduados)**

P1316: Información general del coordinador sobre el tema del debate y procedimiento del debate, fundamentalmente apoyados en intervenciones del coordinador y profesora.

P1317: Presentación de cada persona del grupo y opinión individual de la televisión basada en gustos (programas, cadenas, etc) y costumbres (ver tv, horarios). Se exponen los estilos de vida personal y el modelo familiar como los criterios que justifican las costumbre respecto al medio.

P1318: Exponen diferentes formas de ver la TV (sola, en compañía) apoyado en modelos de familia distintos. Objetivo: dar a conocer distintas formas de ver la TV y su relación con modelos de familia (componentes de la unidad familiar y tipos de relación entre ellos).

P1319: Exponen los horarios y tiempo de dedicación a la actividad de ver la TV y se aportan como razones para los hábitos personales respecto al medio: estilo de vida y número de variedad de actividades diarias asumidas. Objetivo: presentar diversos modelos de mujer (trabajadora, ama de casa, jubilada) y la relación/influencia en el tiempo y horario que se dedican a ver TV. Parecen buscar cuál es el modelo más aceptado por la escuela.

P1320: Se presentan diversos programas (vinculados a gustos personales) y se aportan razones para que se consideren propios del discurso escolar sobre TV. La acción discursiva está encaminada a establecer un conjunto de programas y contenidos que son aceptados dentro del discurso escolar grupal sobre TV.

P1321: Se exponen diferentes situaciones familiares que se producen cuando ven la TV en compañía, centrándose fundamentalmente en las relaciones padres-hijos.

P1322: Se presentan diversos (vinculados a gustos personales) y se aportan razones para que se consideren propios del discurso escolar sobre TV. El objetivo es llegar a un acuerdo sobre el tipo de programas de TV que se deben incluir o excluir del discurso escolar.

P1323: Basándose en la experiencia personal, presentan una serie de casos que revelan la influencia de las telenovelas en la relaciones familiares, el cumplimiento de responsabilidades, hábitos de compra (horarios). Se valora negativamente su influencia y se justifica el impacto por el realismo de las historias que cuentan. Objetivo: Valorar el efecto de las telenovelas en la vida cotidiana.

P1324: Se presentan diversos programas y contenidos de televisión, exponiendo efectos negativos (vinculado a la población infantil y juvenil, violencia). Objetivo: llegar a un acuerdo sobre el grado y tipo de influencia de la televisión en la conducta violenta.

P1325: Se exponen diferentes situaciones familiares que se producen en relación con la TV, apoyándose en la experiencia personal y en la presentación de casos y anécdotas, que revela la influencia de la TV en las formas de organización interna y sistemas de relación

de la familia. Se apela a la conciencia social como mujeres, adoptando este tipo de discurso. Objetivo: llegar a un acuerdo sobre el grado y tipo de influencia de la TV en la vida familiar.

P1326: Se exponen distintas áreas de la vida en que se observa la influencia de la TV (consumo, gustos y tendencias políticas basada en la imagen pública de los líderes). Objetivo: llegar a un acuerdo sobre el grado y tipo de influencia que ejerce la TV en la creación de patrones de conducta.

P1327: Se presentan y analizan tipos de programas y temas (p.e. sexo) desde su dimensión educativa, como contenido educativo. Objetivo: Llegar a un acuerdo sobre la televisión como medio educativo y sobre los contenidos y programas que se consideran en esta vertiente.

P1328: Información general sobre el procedimiento para tratar la información recogida en esta sesión y aclarar algunos aspectos de las intervenciones que han salido a lo largo del debate y que no han quedado claros.

### **Grupo C (Graduados)**

P1429: Se aporta información general sobre el contenido y procedimiento del debate, planteando la utilidad de sus opiniones para los responsables de las programaciones TV.

P1430: Se exponen una gama de temáticas, tipos de programas y se relaciona con las funciones que debe cumplir la TV y sus áreas de influencia (violencia, consumo, familia). Se aborda también el tema de la calidad de la programación. El objetivo de este episodio es presentar de forma resumida el conjunto de temas que van a ser tratados a lo largo del debate en mayor profundidad.

P1431: Se manifiestan las opiniones y hábitos de conducta en relación de la televisión de un sector específico del grupo (4,5,6). Este objetivo es guiado por la coordinadora, los enunciados son cortos, se producen muchos silencios. Se observa cierta resistencia a participar en el debate.

P1432: Se presentan y analizan los géneros de película folclórica y de acción y los dibujos animados (japoneses), aportando razones a favor y en contra de su inclusión en el discurso escolar sobre TV. La interacción refleja una confrontación dialéctica cuyo objeto es llegar a un acuerdo y posición conjunta sobre el tipo de programas que deben incluirse en el discurso escolar sobre televisión.

P1433: Se presentan situaciones familiares típicas y patrones de conducta en relación con la TV en el núcleo familiar (pasividad frente al medio, incomunicación entre las personas). Se relaciona estas situaciones con la falta de calidad de la programación debido a su uniformidad en contenido (deporte= fútbol, ausencia de aspectos de nuestra cultura= flamenco) y con el tipo de espectador pasivo en que se basan.

P1434: Presentar y analizar tipos de programas desde su función de promoción de la

cultura andaluza (películas folklóricas, musicales de flamenco, documentales de Andalucía, etc). Se denuncia la excesiva presencia en televisión de cine americano y concursos.

P1435: Manifiesta la opinión (gustos) y hábitos de conducta familiar en relación con la TV de un sector del grupo (1,3).

P1436: Presentan diferentes tipos de programas y contenidos (fund.deporte) que forman parte del discurso escolar. Se describe la diferenciación de gustos y preferencias de cada miembro de la unidad familiar, los modos de organización de la actividad familiar y el número de televisores.

P1437: Se analiza la TV como medio educativo, se valora su poder e influencia en este sentido por la total integración en la vida cotidiana y se plantea la necesidad de un papel más activo del telespectador para seleccionar los programas que ve. Se analiza la primacía de la TV frente a otros medios como la radio y el tipo de audiencia de uno y otro.

P1438: Se analiza el fenómeno televisivo Chiquito de la Calzada y los efectos que ha tenido en la opinión pública, apoyándose en una dimensión formativa y en los rasgos de la cultura andaluza para considerarlo apropiado dentro del discurso escolar sobre TV. Se pretende llegar a un acuerdo sobre su inclusión en el discurso escolar.

P1439: Se presenta y analiza un caso (anecdótico) de los informativos de TV, apoyándose en los rasgos de identidad cultural andaluza para considerarlo apropiado dentro del discurso escolar.

P1440: Se pone de manifiesto la existencia de heterogeneidad en contenidos del discurso escolar sobre TV debido a las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a tipo de programas y temas que les gustan. Es un episodio de interacción bastante guiado por la coordinadora y su objetivo es realizar una síntesis y repaso general.

P1441: Se expone el interés de visitar la televisión, conocer su funcionamiento interno y se denuncia su falta de calidad (profesionalidad) y el tipo de público pasivo al que va dirigida. Repaso a temas ya tratados respecto al medio.

P1442: Se analiza la influencia de los programas de origen iberoamericano (series infantiles y telenovelas) en el lenguaje y la relación con tipos de audiencias, sectores de población. Llegar a un acuerdo en el grupo sobre el tipo y sector de influencia.



# **ANEXO 4:**

Tablas de Contingencia  
y  
Tabla de variación de Chi-cuadrado

Tablas de contingencia y tabla de variación de chi-cuadrado

Tabla de contingencia entre grupos y Modalidades de estructura														
Grupo	A1			A2			B			C			Total	
Estruct.	Fo	Fn	D	Fo	Fn	D	Fo	Fn	D	Fo	Fn	D	Fo	D
CONTE	61	29.13	34.87	45	37.2	1.64	58	68.9	1.72	22	50.77	16.30	186	54.53
DESC	1	5.17	3.36	0	6.6	6.6	12	12.22	0.00	20	9	13.44	33	23.4
SINE	187	214.7	3.57	273	274.2	0.00	519	507.9	0.24	392	374.2	0.24	1371	4.05
Total	249		41.8	318		8.24	589		1.96	434		29.98	1590	81.98

Tabla 29. Tabla de contingencia entre grupos y estructuras

Tabla de contingencia entre grupos y Modalidades de acento														
Grupo	A1			A2			B			C			Total	
Acento	Fo	Fn	D	Fo	Fn	D	Fo	Fn	D	Fo	Fn	D	Fo	D
OBSAG	22	7.54	27.73	7	9.5	0.66	9	17.82	4.37	10	13.14	0.75	48	33.51
BURPR	22	11.78	8.87	15	14.84	0.00	11	27.84	10.19	27	20.54	2.03	75	21.09
DIREC	173	165.5	0.34	229	208.6	2.01	418	391.3	1.82	234	288.7	10.35	1054	14.52
RETOR	8	44.91	30.34	46	56.59	1.98	119	106.2	1.55	113	78.33	15.35	286	49.22
INSEG	6	9.74	1.44	7	12.27	2.26	23	23.02	0.00	26	16.98	4.79	62	8.49
BROMA	19	10.52	6.84	11	13.26	0.39	11	24.87	7.74	26	18.35	3.19	67	18.16
Total	250		75.56	315		7.3	591		25.67	436		36.46	1592	144.99

Tabla 30. Tabla de contingencia entre grupos y acentos

Tabla de contingencia entre grupos y Modalidades de referentes														
Grupo	A1			A2			B			C			Total	
Referent	Fo	Fn	D	Fo	Fn	D	Fo	Fn	D	Fo	Fn	D	Fo	D
Experien	44	26.98	12.01	32	34.86	0.23	66	64.33	0.04	32	47.82	5.23	174	17.51
Social	3	6.82	2.14	21	8.82	16.82	8	16.27	4.20	12	12.09	0	44	23.16
Escolar	16	16.44	0.01	19	21.24	0.24	33	39.19	0.98	38	29.13	2.70	106	3.93
Sinre	187	199.8	0.81	251	258.1	0.19	489	476.2	0.34	361	354	0.14	1288	1.48
Total	250		14.97	323		17.48	596		5.56	443		8.07	1612	46.08

Tabla 31. Tabla de contingencia entre grupos y referentes

Tabla de contingencia entre grupos y Modalidades de destinatarios														
Grupo	A1			A2			B			C			Total	
Destinat	Fo	Fn	D	Fo	Fn	D	Fo	Fn	D	Fo	Fn	D	Fo	D
Personal	80	124.8	16.09	139	156.5	1.96	304	293.2	0.40	270	218.4	12.18	793	30.63
Escolar	64	76.34	1.99	75	95.73	4.49	189	179.3	0.52	157	133.6	4.10	485	11.1
Social	108	50.84	64.27	102	63.75	22.95	99	119.4	3.50	14	88.97	63.17	323	153.89
Total	252		82.35	316		29.4	592		4.42	441		79.45	1601	195.62

Tabla 32. Tabla de contingencia entre grupos y destinatarios

Grados de libertad	VARIACION DE $\chi^2$													
	P = .99	.98	.95	.90	.80	.70	.50	.30	.20	.10	.05	.02	.01	.001
1	.000157	.000628	.00393	.0158	.0642	.148	.455	1.074	1.642	2.706	3.841	5.412	6.635	10.827
2	.0201	.0404	.103	.211	.446	.713	1.386	2.408	3.219	4.605	5.991	7.824	9.210	13.815
3	.115	.185	.352	.584	1.005	1.424	2.366	3.665	4.642	6.251	7.815	9.837	11.341	16.268
4	.297	.429	.711	1.064	1.649	2.195	3.357	4.878	5.989	7.779	9.488	11.668	13.277	18.465
5	.554	.752	1.145	1.610	2.343	3.000	4.351	6.064	7.289	9.236	11.070	13.388	15.086	20.517
6	.872	1.134	1.635	2.204	3.070	3.828	5.348	7.231	8.558	10.664	12.592	15.033	16.812	22.457
7	1.239	1.564	2.167	2.833	3.822	4.671	6.346	8.383	9.803	12.017	14.067	16.622	18.475	24.322
8	1.645	2.032	2.733	3.490	4.594	5.527	7.344	9.524	11.030	13.362	15.507	18.168	20.090	26.125
9	2.088	2.532	3.325	4.168	5.380	6.393	8.343	10.656	12.242	14.684	16.919	19.679	21.666	27.877
10	2.558	3.059	3.940	4.865	6.179	7.267	9.342	11.781	13.442	15.987	18.307	21.161	23.209	29.588
11	3.053	3.609	4.575	5.578	6.989	8.148	10.341	12.899	14.631	17.275	19.675	22.618	24.725	31.264
12	3.571	4.178	5.226	6.304	7.807	9.034	11.340	14.011	15.812	18.549	21.026	24.054	26.217	32.909
13	4.107	4.765	5.892	7.042	8.634	9.926	12.340	15.119	16.985	19.812	22.362	25.472	27.688	34.528
14	4.660	5.368	6.571	7.790	9.467	10.821	13.339	16.222	18.151	21.064	23.685	26.873	29.141	36.123
15	5.229	5.985	7.261	8.547	10.307	11.721	14.339	17.322	19.311	22.307	24.996	28.259	30.578	37.697
16	5.812	6.614	7.962	9.312	11.152	12.624	15.338	18.418	20.465	23.542	26.296	29.633	32.000	39.252
17	6.408	7.255	8.672	10.085	12.002	13.531	16.338	19.511	21.615	24.769	27.587	30.995	33.409	40.790
18	7.015	7.906	9.390	10.865	12.857	14.440	17.338	20.601	22.760	25.989	28.869	32.346	34.805	42.312
19	7.633	8.567	10.117	11.651	13.716	15.352	18.338	21.689	23.900	27.204	30.144	33.687	36.191	43.820
20	8.260	9.237	10.851	12.443	14.578	16.266	19.337	22.775	25.038	28.412	31.410	35.020	37.566	45.315
21	8.897	9.915	11.591	13.240	15.445	17.182	20.337	23.858	26.171	29.615	32.671	36.343	38.932	46.797
22	9.542	10.600	12.338	14.041	16.134	18.101	21.337	24.939	27.301	30.813	33.924	37.659	40.289	48.268
23	10.196	11.293	13.091	14.848	17.187	19.021	22.337	26.018	28.429	32.007	35.172	38.968	41.638	49.728
24	10.856	11.992	13.848	15.659	18.062	19.943	23.337	27.096	29.553	33.196	36.415	40.270	42.980	51.179
25	11.524	12.697	14.611	16.473	18.940	20.867	24.337	28.172	30.675	34.382	37.652	41.566	44.314	52.620
26	12.198	13.409	15.379	17.292	19.820	21.792	25.336	29.246	31.795	35.563	38.885	42.856	45.642	54.052
27	12.879	14.125	16.151	18.114	20.703	22.719	26.336	30.319	32.912	36.741	40.113	44.140	46.963	55.476
28	13.565	14.847	16.928	18.939	21.588	23.647	27.336	31.391	34.027	37.916	41.337	45.419	48.278	56.893
29	14.256	15.574	17.708	19.768	22.475	24.577	28.336	32.461	35.139	39.087	42.557	46.693	49.588	58.302
30	14.953	16.306	18.493	20.599	23.364	25.508	29.336	33.530	36.250	40.256	43.773	47.962	50.892	59.703

TEST DE HIPOTESIS

Si los grados de libertad son más de 30 se utiliza como contraste la tabla de arcos de la curva normal, seguir la siguiente fórmula:  $z = \sqrt{\frac{2\chi^2}{n-1}}$

Reproducción de la tabla "Variación de Chi-cuadrado" [Sierra Bravo, R. (1991): "Técnicas de Investigación Social", Paraninfo. Madrid.] al efecto de mostrar los valores críticos de  $\chi^2$  para niveles de significación y grados de libertad determinados.

Al objeto de presentar datos complementarios para el estudio pormenorizado de las tablas de contingencia, hemos incluido la columna D (en que se muestra el cuadrado de la diferencia entre la frecuencia observada y la esperada, dividido por la frecuencia esperada) para cada celdilla de la tabla. El sumatorio de dichos valores expresa el valor de chi-cuadrado para la tabla. Los grados de libertad de la tabla [(N-1) (M-1)], donde N y M expresan el número de categorías para las filas y columnas respectivamente, son necesarios para usar la tabla de variación antes expuesta. A continuación exponemos la fórmula de chi-cuadrado usada:

$$\chi^2 = \sum \frac{(f_o - f_n)^2}{f_n}$$

# **ANEXO 5:**

Estructura de la matriz de datos para  
SPAD 3.21  
(Diccionario de Variables)

Anexo 5

**ESTRUCTURA DE LA MATRIZ "DEBAMO2". (Antes del análisis factorial y tipológico de enunciados).**  
 ESCALE DE RECODAGES ET D'ARCHIVAGES  
 EDITION DU NOUVEAU DICTIONNAIRE

```

-----
1 . 1TEMATICA ( 21 MODALITES )
2 . 2TEMATICA ( 21 MODALITES )
3 . 3TEMATICA ( 21 MODALITES )
4 . 4TEMATICA ( 21 MODALITES )
5 . 5TEMATICA ( 21 MODALITES )
6 . 6TEMATICA ( 21 MODALITES )
7 . 1OBJETO ( 16 MODALITES )
8 . 2OBJETO ( 16 MODALITES )
9 . 3OBJETO ( 16 MODALITES )
10 . 4OBJETO ( 16 MODALITES )
11 . 5OBJETO ( 16 MODALITES )
12 . 6OBJETO ( 16 MODALITES )
13 . 7OBJETO ( 16 MODALITES )
14 . 8OBJETO ( 16 MODALITES )
15 . 1ACENTO ( 8 MODALITES )
16 . 2ACENTO ( 8 MODALITES )
17 . 3ACENTO ( 8 MODALITES )
18 . 1DESTINATARIO ( 10 MODALITES )
19 . 2DESTINATARIO ( 10 MODALITES )
20 . 3DESTINATARIO ( 10 MODALITES )
21 . 1REFERENTE ( 10 MODALITES )
22 . 2REFERENTE ( 10 MODALITES )
23 . 3REFERENTE ( 10 MODALITES )
24 . RCO01 ( CONTINUE )
25 . RCO02 ( CONTINUE )
26 . RDE01 ( CONTINUE )
27 . RDE02 ( CONTINUE )
28 . RDTEX ( CONTINUE )
29 . GRUPO ( 4 MODALITES )
30 . Rcote ( CONTINUE )
31 . Rdesc ( CONTINUE )
32 . Rcote en classes ( 2 MODALITES )
33 . Rdesc en classes ( 2 MODALITES )
34 . Rcode en classes ( 4 MODALITES )
35 . Estructura ( 3 MODALITES )
-----

```

**ESTRUCTURA DE LA MATRIZ "DEBAMO3". (Después del análisis factorial y tipológico de enunciados).**  
 ESCALE DE RECODAGES ET D'ARCHIVAGES  
 EDITION DU NOUVEAU DICTIONNAIRE

```

-----
--- 1 . 1TEMATICA ( 21 MODALITES )
2 . 2TEMATICA ( 21 MODALITES )
3 . 3TEMATICA ( 21 MODALITES )
4 . 4TEMATICA ( 21 MODALITES )
5 . 5TEMATICA ( 21 MODALITES )
6 . 6TEMATICA ( 21 MODALITES )
7 . 1OBJETO ( 16 MODALITES )
8 . 2OBJETO ( 16 MODALITES )
9 . 3OBJETO ( 16 MODALITES )
10 . 4OBJETO ( 16 MODALITES )
11 . 5OBJETO ( 16 MODALITES )
12 . 6OBJETO ( 16 MODALITES )
13 . 7OBJETO ( 16 MODALITES )
14 . 8OBJETO ( 16 MODALITES )
15 . 1ACENTO ( 8 MODALITES )
16 . 2ACENTO ( 8 MODALITES )
17 . 3ACENTO ( 8 MODALITES )
18 . 1DESTINATARIO ( 10 MODALITES )
19 . 2DESTINATARIO ( 10 MODALITES )
20 . 3DESTINATARIO ( 10 MODALITES )
21 . 1REFERENTE ( 10 MODALITES )
22 . 2REFERENTE ( 10 MODALITES )
23 . 3REFERENTE ( 10 MODALITES )
24 . RCO01 ( CONTINUE )
25 . RCO02 ( CONTINUE )
26 . RDE01 ( CONTINUE )
27 . RDE02 ( CONTINUE )
28 . RDTEX ( CONTINUE )
29 . GRUPO ( 4 MODALITES )
30 . Rcote ( CONTINUE )
31 . Rdesc ( CONTINUE )
32 . Rcote en classes ( 2 MODALITES )
33 . Rdesc en classes ( 2 MODALITES )
34 . Rcode en classes ( 4 MODALITES )
35 . Estructura ( 3 MODALITES )
36 . 1ACENTO en classes ( 6 MODALITES )
37 . 1REFERENTE en classes ( 4 MODALITES )
38 . 1DESTINATARIO en classes ( 3 MODALITES )
39 . Partition en 8 classes ( 8 MODALITES )
40 . Partition en 10 classes ( 10 MODALITES )
-----
---

```

## Variables principales con especificación de sus modalidades

VARIABLE	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
<b>1Temáticas</b>	1tem01	(Programación)
	1tem02	(Cultura)
	1tem03	(Deporte)
	1tem04	(Política)
	1tem05	(Publicidad)
	1tem06	(Intimidación)
	1tem07	(Sexo)
	1tem08	(Violencia)
	1tem09	(Forma de ver TV)
	1tem10	(Metodología del debate)
	1tem11	(Financiación TV)
	1tem12	(Interactividad/Zapping)
	1tem13	(Relaciones familiares)
	1tem14	(Influencia de TV)
	1tem15	(Consumo)
	1tem16	(Imagen de sí mismo)
	1tem17	(Actividades escolares)
	1tem18	(Otros medios)
	1tem19	(Lenguaje)
	1tem20	(Cultura andaluza)
	1tem21	(Actividades cotidianas)
<b>1Objeto</b>	1for01	(afirma)
	1for02	(describe)
	1for03	(explica)
	1for04	(puntualiza)
	1for05	(ejemplifica)
	1for06	(rectifica)
	1for07	(pregunta)
	1for08	(interroga)
	1for09	(refuta)
	1for10	(rechaza)
	1for11	(acepta)
	1for12	(concede)
	1for13	(sintetiza)
	1for14	(modera)
	1for15	(refuerza)
	1for16	(intenta)
<b>1°cento</b>	1. obsti	(obstinado)
	2. burla	(burlón)
	3. provo	(provocativo)
	4. broma	(bromista)
	5. direc	(natural)
	6. retor	(retórico)
	7. inseg	(inseguro)
	8. agres	(agresivo)
<b>1Referente</b>	1. refyo	(experiencia personal)
	2. refa	(algún familiar)
	3. refve	(vecindario)
	4. refmu	(mujeres)
	5. refpe	(personalidades)
	6. refmc	(medios)
	7. refpc	(profesora/coordinador/a)
	8. refal	)
	9. refge	(un alumno de clase)
	10. refho	(clase-escuela) (hombres)
<b>1Destinatario</b>	1. desco	(coordinador/a)
	2. despr	(profesora)
	3. desal	(un alumno de clase)
	4. desgr	(grupo-clase)
	5. deses	(escuela)
	6. desve	(vecindario)
	7. desho	(hombres)
	8. desmu	(mujeres)
	9. desan	(andaluces)
	10. despa	(padres)
<b>Estructura: grado de representación</b>	1. sine	(sin estructura)



































## **ANEXO 6:**

Tablas de contingencia entre el nivel  
del grupo y las variables  
estructuradas para SPAD 3.21  
(principales y secundarias)

## Anexo 6

TABLEAUX CROISES	
EDITION DES COMMANDES	
COMMANDE	
TABLEAU 1	EN LIGNE : 1 . 1TEMATICA
	EN COLONNE : 29 . GRUPO
TABLEAU 2	EN LIGNE : 2 . 2TEMATICA
	EN COLONNE : 29 . GRUPO
TABLEAU 3	EN LIGNE : 3 . 3TEMATICA
	EN COLONNE : 29 . GRUPO
TABLEAU 4	EN LIGNE : 4 . 4TEMATICA
	EN COLONNE : 29 . GRUPO
TABLEAU 5	EN LIGNE : 5 . 5TEMATICA
	EN COLONNE : 29 . GRUPO
TABLEAU 6	EN LIGNE : 6 . 6TEMATICA
	EN COLONNE : 29 . GRUPO
TABLEAU 7	EN LIGNE : 7 . 1OBJETO
	EN COLONNE : 29 . GRUPO
TABLEAU 8	EN LIGNE : 8 . 2OBJETO
	EN COLONNE : 29 . GRUPO
TABLEAU 9	EN LIGNE : 9 . 3OBJETO
	EN COLONNE : 29 . GRUPO
TABLEAU 10	EN LIGNE : 10 . 4OBJETO
	EN COLONNE : 29 . GRUPO
TABLEAU 11	EN LIGNE : 11 . 5OBJETO
	EN COLONNE : 29 . GRUPO
TABLEAU 12	EN LIGNE : 12 . 6OBJETO
	EN COLONNE : 29 . GRUPO
TABLEAU 13	EN LIGNE : 13 . 7OBJETO
	EN COLONNE : 29 . GRUPO
TABLEAU 14	EN LIGNE : 14 . 8OBJETO
	EN COLONNE : 29 . GRUPO
TABLEAU 15	EN LIGNE : 35 . Estructura
	EN COLONNE : 29 . GRUPO
TABLEAU 16	EN LIGNE : 36 . 1ACENTO en classes
	EN COLONNE : 29 . GRUPO
TABLEAU 17	EN LIGNE : 37 . 1REFERENTE en classes
	EN COLONNE : 29 . GRUPO
TABLEAU 18	EN LIGNE : 38 . 1DESTINATARIO en classes
	EN COLONNE : 29 . GRUPO
TABLEAU 19	EN LIGNE : 41 . 2ACENTO en classes
	EN COLONNE : 29 . GRUPO
TABLEAU 20	EN LIGNE : 42 . 3ACENTO en classes
	EN COLONNE : 29 . GRUPO
TABLEAU 21	EN LIGNE : 43 . 2DESTINATARIO en classes
	EN COLONNE : 29 . GRUPO
TABLEAU 22	EN LIGNE : 44 . 3DESTINATARIO en classes
	EN COLONNE : 29 . GRUPO
TABLEAU 23	EN LIGNE : 45 . 2REFERENTE en classes
	EN COLONNE : 29 . GRUPO
TABLEAU 24	EN LIGNE : 46 . 3REFERENTE en classes
	EN COLONNE : 29 . GRUPO

Tablas de contingencia entre  
el nivel del grupo y las variables

TABLEAU 1		EN LIGNE : ITEMATICA		EN COLONNE : GRUPO					
POIDS TOTAL : 1443.		A1	A2	B	C	ENSEMBLE			
% COLONNE	% LIGNE								
ITEM01	88	40.00	35.79	40.83	45.20	40.96	591		
100.00	14.89		16.41	38.41	30.29				
ITEM02	11	5.00	9.59	7.73	3.79	6.58	95		
100.00	11.58		27.37	45.26	15.79				
ITEM03	1	0.45	0.37	0.00	0.00	0.14	2		
100.00	50.00		50.00	0.00	0.00				
ITEM04	3	1.36	0.37	2.16	0.76	1.32	19		
100.00	15.79		5.26	63.16	15.79				
ITEM05	9	4.09	1.11	0.72	1.52	1.52	22		
100.00	40.91		13.64	18.18	27.27				
ITEM06	0	0.00	0.74	0.90	0.00	0.49	7		
100.00	0.00		28.57	71.43	0.00				
ITEM07	13	5.91	11.07	2.52	1.26	4.30	62		
100.00	20.97		48.39	22.58	8.06				
ITEM08	4	1.82	0.74	0.18	0.00	0.49	7		
100.00	57.14		28.57	14.29	0.00				
ITEM09	32	14.55	8.49	6.47	8.08	8.52	123		
100.00	26.02		18.70	29.27	26.02				
ITEM10	5	2.27	3.69	3.78	3.28	3.40	49		
100.00	10.20		20.41	42.86	26.53				
ITEM11	0	0.00	11.07	0.54	0.25	2.36	34		
100.00	0.00		88.24	8.82	2.94				
ITEM12	3	1.36	0.74	4.50	2.27	2.70	39		
100.00	7.69		5.13	64.10	23.08				
ITEM13	11	5.00	6.64	7.01	8.84	7.14	103		
100.00	10.68		17.48	37.86	33.98				
ITEM14	14	6.36	8.12	14.57	10.86	11.09	160		
100.00	8.75		13.75	50.62	26.88				
ITEM15	4	1.82	0.00	1.08	0.00	0.69	10		



Anexo 6

100.00		40.00		0.00		60.00		0.00	
--									
1TEM16		0.00 <sup>0</sup>		0.00 <sup>0</sup>		0.00 <sup>0</sup>		0.00 <sup>0</sup>	
0.00		0.00		0.00		0.00		0.00	
--									
1TEM17		0.00 <sup>0</sup>		0.74 <sup>2</sup>		0.36 <sup>2</sup>		4.55 <sup>18</sup>	
100.00		0.00		9.09		9.09		81.82	
--									
1TEM18		0.00 <sup>0</sup>		0.00 <sup>0</sup>		1.26 <sup>7</sup>		2.27 <sup>9</sup>	
100.00		0.00		0.00		43.75		56.25	
--									
1TEM19		0.00 <sup>0</sup>		0.37 <sup>1</sup>		0.00 <sup>0</sup>		1.26 <sup>5</sup>	
100.00		0.00		16.67		0.00		83.33	
--									
1TEM20		0.00 <sup>0</sup>		0.00 <sup>0</sup>		0.00 <sup>0</sup>		5.56 <sup>22</sup>	
100.00		0.00		0.00		0.00		100.00	
--									
1TEM21		10.00 <sup>22</sup>		0.37 <sup>1</sup>		5.40 <sup>30</sup>		0.25 <sup>1</sup>	
100.00		40.74		1.85		55.56		1.85	
--									
ENSEMBLE		100.00 <sup>220</sup>		100.00 <sup>271</sup>		100.00 <sup>556</sup>		100.00 <sup>396</sup>	
100.00		15.25		18.78		38.53		27.44	
KHI2 = 414.28 / 57 DEGRES DE LIBERTE / 31 EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A 5 PROBA ( KHI2 > 414.28 ) = 0.000 / V.TEST = 15.68 TABLEAU 2 EN LIGNE : 2TEMATICA POIDS TOTAL : 715. EN COLONNE : GRUPO POIDS A1 A2 B C ENSEMBLE % COLONNE									
--									
2TEM01		11.11 <sup>13</sup>		14.79 <sup>21</sup>		15.00 <sup>39</sup>		19.39 <sup>38</sup>	
100.00		11.71		18.92		35.14		34.23	
--									
2TEM02		5.98 <sup>7</sup>		19.72 <sup>28</sup>		8.08 <sup>21</sup>		5.61 <sup>11</sup>	
100.00		10.45		41.79		31.34		16.42	
--									
2TEM03		1.71 <sup>2</sup>		0.00 <sup>0</sup>		5.77 <sup>15</sup>		8.67 <sup>17</sup>	
100.00		5.88		0.00		44.12		50.00	
--									
2TEM04		1.71 <sup>2</sup>		6.34 <sup>9</sup>		1.92 <sup>5</sup>		7.14 <sup>14</sup>	
100.00		6.67		30.00		16.67		46.67	
--									
2TEM05		5.98 <sup>7</sup>		1.41 <sup>2</sup>		6.15 <sup>16</sup>		3.06 <sup>6</sup>	
100.00		22.58		6.45		51.61		19.35	
--									
2TEM06		2.56 <sup>3</sup>		4.93 <sup>7</sup>		8.46 <sup>22</sup>		2.04 <sup>4</sup>	
100.00		8.33		19.44		61.11		11.11	
--									
2TEM07		23.08 <sup>27</sup>		17.61 <sup>25</sup>		6.54 <sup>17</sup>		4.59 <sup>9</sup>	
100.00		34.62		32.05		21.79		11.54	
--									

Tablas de contingencia entre  
el nivel del grupo y las variables

2TEM08	7.69 <sup>9</sup>	6.34 <sup>9</sup>	6.92 <sup>18</sup>	5.10 <sup>10</sup>	6.43 <sup>46</sup>
100.00	19.57	19.57	39.13	21.74	
--					
2TEM09	6.84 <sup>8</sup>	7.75 <sup>11</sup>	6.92 <sup>18</sup>	3.57 <sup>7</sup>	6.15 <sup>44</sup>
100.00	18.18	25.00	40.91	15.91	
--					
2TEM10	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>
0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
--					
2TEM11	0.00 <sup>0</sup>	1.41 <sup>2</sup>	0.77 <sup>2</sup>	2.04 <sup>4</sup>	1.12 <sup>8</sup>
100.00	0.00	25.00	25.00	50.00	
--					
2TEM12	4.27 <sup>5</sup>	2.11 <sup>3</sup>	2.31 <sup>6</sup>	2.55 <sup>5</sup>	2.66 <sup>19</sup>
100.00	26.32	15.79	31.58	26.32	
--					
2TEM13	11.11 <sup>13</sup>	4.93 <sup>7</sup>	12.31 <sup>32</sup>	14.29 <sup>28</sup>	11.19 <sup>80</sup>
100.00	16.25	8.75	40.00	35.00	
--					
2TEM14	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	1.15 <sup>3</sup>	1.02 <sup>2</sup>	0.70 <sup>5</sup>
100.00	0.00	0.00	60.00	40.00	
--					
2TEM15	10.26 <sup>12</sup>	2.82 <sup>4</sup>	3.46 <sup>9</sup>	2.04 <sup>4</sup>	4.06 <sup>29</sup>
100.00	41.38	13.79	31.03	13.79	
--					
2TEM16	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.51 <sup>1</sup>	0.14 <sup>1</sup>
100.00	0.00	0.00	0.00	100.00	
--					
2TEM17	2.56 <sup>3</sup>	2.82 <sup>4</sup>	1.15 <sup>3</sup>	2.04 <sup>4</sup>	1.96 <sup>14</sup>
100.00	21.43	28.57	21.43	28.57	
--					
2TEM18	0.00 <sup>0</sup>	3.52 <sup>5</sup>	1.92 <sup>5</sup>	1.02 <sup>2</sup>	1.68 <sup>12</sup>
100.00	0.00	41.67	41.67	16.67	
--					
2TEM19	0.00 <sup>0</sup>	1.41 <sup>2</sup>	0.00 <sup>0</sup>	9.69 <sup>19</sup>	2.94 <sup>21</sup>
100.00	0.00	9.52	0.00	90.48	
--					
2TEM20	0.00 <sup>0</sup>	0.70 <sup>1</sup>	0.00 <sup>0</sup>	3.06 <sup>6</sup>	0.98 <sup>7</sup>
100.00	0.00	14.29	0.00	85.71	
--					
2TEM21	5.13 <sup>6</sup>	1.41 <sup>2</sup>	11.15 <sup>29</sup>	2.55 <sup>5</sup>	5.87 <sup>42</sup>
100.00	14.29	4.76	69.05	11.90	
--					
ENSEMBLE	100.00 <sup>117</sup>	100.00 <sup>142</sup>	100.00 <sup>260</sup>	100.00 <sup>196</sup>	100.00 <sup>715</sup>
100.00	16.36	19.86	36.36	27.41	

KHI2 = 219.69 / 57 DEGRES DE LIBERTE / 29 EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A 5

PROBA ( KHI2 > 219.69 ) = 0.000 / V.TEST = 9.32

TABLEAU 3 EN LIGNE : 3TEMATICA

POIDS TOTAL : 142. EN COLONNE : GRUPO

Anexo 6

POIDS % COLONNE	A1	A2	B	C	ENSEMBLE
3TEM01	16.67 <sup>4</sup> 21.05	8.82 <sup>3</sup> 15.79	14.29 <sup>7</sup> 36.84	14.29 <sup>5</sup> 26.32	13.38 <sup>19</sup>
100.00					
3TEM02	25.00 <sup>6</sup> 30.00	17.65 <sup>6</sup> 30.00	6.12 <sup>3</sup> 15.00	14.29 <sup>5</sup> 25.00	14.08 <sup>20</sup>
100.00					
3TEM03	0.00 <sup>0</sup> 0.00	2.94 <sup>1</sup> 12.50	8.16 <sup>4</sup> 50.00	8.57 <sup>3</sup> 37.50	5.63 <sup>8</sup>
100.00					
3TEM04	4.17 <sup>1</sup> 14.29	5.88 <sup>2</sup> 28.57	2.04 <sup>1</sup> 14.29	8.57 <sup>3</sup> 42.86	4.93 <sup>7</sup>
100.00					
3TEM05	12.50 <sup>3</sup> 30.00	8.82 <sup>3</sup> 30.00	8.16 <sup>4</sup> 40.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	7.04 <sup>10</sup>
100.00					
3TEM06	12.50 <sup>3</sup> 21.43	11.76 <sup>4</sup> 28.57	8.16 <sup>4</sup> 28.57	8.57 <sup>3</sup> 21.43	9.86 <sup>14</sup>
100.00					
3TEM07	0.00 <sup>0</sup> 0.00	17.65 <sup>6</sup> 66.67	6.12 <sup>3</sup> 33.33	0.00 <sup>0</sup> 0.00	6.34 <sup>9</sup>
100.00					
3TEM08	0.00 <sup>0</sup> 0.00	2.94 <sup>1</sup> 25.00	2.04 <sup>1</sup> 25.00	5.71 <sup>2</sup> 50.00	2.82 <sup>4</sup>
100.00					
3TEM09	4.17 <sup>1</sup> 11.11	8.82 <sup>3</sup> 33.33	6.12 <sup>3</sup> 33.33	5.71 <sup>2</sup> 22.22	6.34 <sup>9</sup>
100.00					
3TEM10	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup>
0.00					
3TEM11	0.00 <sup>0</sup> 0.00	2.94 <sup>1</sup> 100.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.70 <sup>1</sup>
100.00					
3TEM12	12.50 <sup>3</sup> 21.43	8.82 <sup>3</sup> 21.43	6.12 <sup>3</sup> 21.43	14.29 <sup>5</sup> 35.71	9.86 <sup>14</sup>
100.00					
3TEM13	12.50 <sup>3</sup> 42.86	0.00 <sup>0</sup> 0.00	4.08 <sup>2</sup> 28.57	5.71 <sup>2</sup> 28.57	4.93 <sup>7</sup>
100.00					
3TEM14	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	6.12 <sup>3</sup> 100.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	2.11 <sup>3</sup>
100.00					
3TEM15	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup>
0.00					

Tablas de contingencia entre  
el nivel del grupo y las variables

--										
3TEM16	0.00	0	0.00	0	0.00	0	5.71	2	1.41	2
100.00		0.00		0.00		0.00		100.00		
-----										
--										
3TEM17	0.00	0	0.00	0	2.04	1	2.86	1	1.41	2
100.00		0.00		0.00		50.00		50.00		
-----										
--										
3TEM18	0.00	0	0.00	0	6.12	3	2.86	1	2.82	4
100.00		0.00		0.00		75.00		25.00		
-----										
--										
3TEM19	0.00	0	2.94	1	0.00	0	0.00	0	0.70	1
100.00		0.00		100.00		0.00		0.00		
-----										
--										
3TEM20	0.00	0	0.00	0	0.00	0	2.86	1	0.70	1
100.00		0.00		0.00		0.00		100.00		
-----										
--										
3TEM21	0.00	0	0.00	0	14.29	7	0.00	0	4.93	7
100.00		0.00		0.00		100.00		0.00		
-----										
--										
ENSEMBLE	100.00	24	100.00	34	100.00	49	100.00	35	100.00	142
100.00		16.90		23.94		34.51		24.65		
KHI2 = 72.94 / 54 DEGRES DE LIBERTE / 74 EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A 5 PROBA ( KHI2 > 72.94 ) = 0.044 / V.TEST = 1.71 TABLEAU 4 EN LIGNE : 4TEMATICA POIDS TOTAL : 28. EN COLONNE : GRUPO										
POIDS	A1		A2		B		C		ENSEMBLE	
-----										
--										
4TEM01	0.00	0	0.00	0	0.00	0	14.29	1	3.57	1
100.00		0.00		0.00		0.00		100.00		
-----										
--										
4TEM02	0.00	0	14.29	1	0.00	0	0.00	0	3.57	1
100.00		0.00		100.00		0.00		0.00		
-----										
--										
4TEM03	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0
0.00		0.00		0.00		0.00		0.00		
-----										
--										
4TEM04	0.00	0	14.29	1	0.00	0	14.29	1	7.14	2
100.00		0.00		50.00		0.00		50.00		
-----										
--										
4TEM05	16.67	1	0.00	0	0.00	0	0.00	0	3.57	1
100.00		100.00		0.00		0.00		0.00		
-----										
--										
4TEM06	16.67	1	0.00	0	0.00	0	28.57	2	10.71	3
100.00		33.33		0.00		0.00		66.67		
-----										
--										
4TEM07	16.67	1	0.00	0	0.00	0	0.00	0	3.57	1
100.00		100.00		0.00		0.00		0.00		
-----										
--										
4TEM08	0.00	0	14.29	1	0.00	0	14.29	1	7.14	2
		0.00		50.00		0.00		50.00		

**Anexo 6**

100.00							
4TEM09	0.00 <sup>0</sup>	14.29 <sup>1</sup>	12.50 <sup>1</sup>	14.29 <sup>1</sup>	10.71 <sup>3</sup>		
100.00	0.00	33.33	33.33	33.33			
4TEM10	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>		
0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00		
4TEM11	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>		
0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00		
4TEM12	50.00 <sup>3</sup>	28.57 <sup>2</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	17.86 <sup>5</sup>		
100.00	60.00	40.00	0.00	0.00			
4TEM13	0.00 <sup>0</sup>	14.29 <sup>1</sup>	25.00 <sup>2</sup>	0.00 <sup>0</sup>	10.71 <sup>3</sup>		
100.00	0.00	33.33	66.67	0.00			
4TEM14	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	12.50 <sup>1</sup>	0.00 <sup>0</sup>	3.57 <sup>1</sup>		
100.00	0.00	0.00	100.00	0.00			
4TEM15	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>		
0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00		
4TEM16	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>		
0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00		
4TEM17	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	25.00 <sup>2</sup>	0.00 <sup>0</sup>	7.14 <sup>2</sup>		
100.00	0.00	0.00	100.00	0.00			
4TEM18	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	12.50 <sup>1</sup>	14.29 <sup>1</sup>	7.14 <sup>2</sup>		
100.00	0.00	0.00	50.00	50.00			
4TEM19	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>		
0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00		
4TEM20	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>		
0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00		
4TEM21	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	12.50 <sup>1</sup>	0.00 <sup>0</sup>	3.57 <sup>1</sup>		
100.00	0.00	0.00	100.00	0.00			
ENSEMBLE	100.00 <sup>6</sup>	100.00 <sup>7</sup>	100.00 <sup>8</sup>	100.00 <sup>7</sup>	100.00 <sup>28</sup>		
100.00	21.43	25.00	28.57	25.00			

KHI2 = 43.41 / 39 DEGRES DE LIBERTE / 56 EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A 5  
 PROBA ( KHI2 > 43.41 ) = 0.289 / V.TEST = 0.56

**Tablas de contingencia entre  
el nivel del grupo y las variables**

TABLEAU 5		7.		EN LIGNE : 5TEMATICA					
POIDS TOTAL :				EN COLONNE : GRUPO					
POIDS		A1	A2	B	C	ENSEMBLE			
5TEM01	100.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	100.00 <sup>2</sup> 100.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	28.57 <sup>2</sup>			
5TEM02	0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup>			
5TEM03	0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup>			
5TEM04	0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup>			
5TEM05	100.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	100.00 <sup>1</sup> 100.00	14.29 <sup>1</sup>			
5TEM06	0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup>			
5TEM07	100.00	100.00 <sup>1</sup> 50.00	33.33 <sup>1</sup> 50.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	28.57 <sup>2</sup>			
5TEM08	0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup>			
5TEM09	100.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	33.33 <sup>1</sup> 100.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	14.29 <sup>1</sup>			
5TEM10	0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup>			
5TEM11	0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup>			
5TEM12	0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup>			
5TEM13	0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup>			
5TEM14	100.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	33.33 <sup>1</sup> 100.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	14.29 <sup>1</sup>			
5TEM15	0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup>			

Anexo 6

5TEM16	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0
0.00										
5TEM17	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0
0.00										
5TEM18	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0
0.00										
5TEM19	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0
0.00										
5TEM20	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0
0.00										
5TEM21	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0
0.00										
ENSEMBLE	100.00	1	100.00	3	100.00	2	100.00	1	100.00	7
100.00		14.29		42.86		28.57		14.29		

KHI2 = 16.33 / 12 DEGRES DE LIBERTE / 20 EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A 5  
 PROBA ( KHI2 > 16.33 ) = 0.176 / V.TEST = 0.93

**Tablas de contingencia entre  
el nivel del grupo y las variables**

TABLEAU 6                    EN LIGNE : 6TEMATICA  
POIDS TOTAL :            3.            EN COLONNE : GRUPO

POIDS	A1	A2	B	C	ENSEMBLE
6TEM01	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup>
6TEM02	0.00 <sup>0</sup> 100.00	100.00 <sup>2</sup> 100.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	66.67 <sup>2</sup>
6TEM03	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup>
6TEM04	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup>
6TEM05	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup>
6TEM06	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup>
6TEM07	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup>
6TEM08	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup>
6TEM09	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup>
6TEM10	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup>
6TEM11	0.00 <sup>0</sup> 100.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	100.00 <sup>1</sup> 100.00	33.33 <sup>1</sup>
6TEM12	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup>
6TEM13	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup>
6TEM14	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup>
6TEM15	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup>



Anexo 6

0.00								
6TEM16	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>
0.00								
6TEM17	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>
0.00								
6TEM18	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>
0.00								
6TEM19	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>
0.00								
6TEM20	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>
0.00								
6TEM21	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>
0.00								
ENSEMBLE	0.00 <sup>0</sup>	100.00 <sup>2</sup>	66.67	0.00 <sup>0</sup>	100.00 <sup>1</sup>	33.33	100.00 <sup>3</sup>	
100.00								
KHI2 = 0.19 / 1 DEGRES DE LIBERTE / 4 EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A 5								
PROBA ( KHI2 > 0.19 ) = 0.665 / V.TEST = -0.43								
TABLEAU 7 EN LIGNE : LOBJETO								
POIDS TOTAL : 1590. EN COLONNE : GRUPO								
	POIDS	A1	A2	B	C		ENSEMBLE	
	% COLONNE							
	% LIGNE							
1FOR01	73	29.32	104	176	115	468	29.43	
100.00	15.60	32.70	22.22	29.88	26.50	37.61	24.57	
1FOR02	6	2.41	5	12	23	46	2.89	
100.00	13.04	1.57	10.87	2.04	5.30	26.09	50.00	
1FOR03	26	10.44	35	70	52	183	11.51	
100.00	14.21	11.01	19.13	11.88	11.98	38.25	28.42	
1FOR04	21	8.43	24	40	20	105	6.60	
100.00	20.00	7.55	22.86	6.79	4.61	38.10	19.05	
1FOR05	16	6.43	15	19	20	70	4.40	
100.00	22.86	4.72	21.43	3.23	4.61	27.14	28.57	
1FOR06	2	0.80	0	4	2	8	0.50	
100.00	25.00	0.00	0.00	0.68	0.46	50.00	25.00	
1FOR07	30	12.05	41	86	70	227	14.28	
100.00	13.22	12.89	18.06	14.60	16.13	37.89	30.84	

Tablas de contingencia entre  
el nivel del grupo y las variables

--							
1FOR08	0.00 <sup>0</sup>	1.89 <sup>6</sup>	0.51 <sup>3</sup>	1.38 <sup>6</sup>	0.94 <sup>15</sup>		
100.00	0.00	40.00	20.00	40.00			
-----							
1FOR09	4.42 <sup>11</sup>	4.72 <sup>15</sup>	6.45 <sup>38</sup>	6.91 <sup>30</sup>	5.91 <sup>94</sup>		
100.00	11.70	15.96	40.43	31.91			
-----							
1FOR10	2.41 <sup>6</sup>	2.52 <sup>8</sup>	1.19 <sup>7</sup>	1.38 <sup>6</sup>	1.70 <sup>27</sup>		
100.00	22.22	29.63	25.93	22.22			
-----							
1FOR11	4.82 <sup>12</sup>	4.40 <sup>14</sup>	9.00 <sup>53</sup>	6.45 <sup>28</sup>	6.73 <sup>107</sup>		
100.00	11.21	13.08	49.53	26.17			
-----							
1FOR12	0.00 <sup>0</sup>	0.63 <sup>2</sup>	1.70 <sup>10</sup>	2.76 <sup>12</sup>	1.51 <sup>24</sup>		
100.00	0.00	8.33	41.67	50.00			
-----							
1FOR13	0.00 <sup>0</sup>	0.63 <sup>2</sup>	5.09 <sup>30</sup>	5.99 <sup>26</sup>	3.65 <sup>58</sup>		
100.00	0.00	3.45	51.72	44.83			
-----							
1FOR14	8.84 <sup>22</sup>	10.69 <sup>34</sup>	3.90 <sup>23</sup>	2.30 <sup>10</sup>	5.60 <sup>89</sup>		
100.00	24.72	38.20	25.84	11.24			
-----							
1FOR15	7.63 <sup>19</sup>	0.94 <sup>3</sup>	2.21 <sup>13</sup>	1.84 <sup>8</sup>	2.70 <sup>43</sup>		
100.00	44.19	6.98	30.23	18.60			
-----							
1FOR16	2.01 <sup>5</sup>	3.14 <sup>10</sup>	0.85 <sup>5</sup>	1.38 <sup>6</sup>	1.64 <sup>26</sup>		
100.00	19.23	38.46	19.23	23.08			
-----							
ENSEMBLE	249	318	589	434	1590		
100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00		
100.00	15.66	20.00	37.04	27.30			

---  
 KHI2 = 153.00 / 45 DEGRES DE LIBERTE / 11 EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A 5  
 PROBA ( KHI2 > 153.00 ) = 0.000 / V.TEST = 7.34  
 ---

**Anexo 6**

TABLEAU 8 EN LIGNE : 2OBJETO  
 POIDS TOTAL : 133. EN COLONNE : GRUPO

%	POIDS		A1	A2	B	C	ENSEMBLE
	COLONNE	LIGNE					
2FOR01	4.55	11.11	6.90	22.22	9.30	44.44	6.77
100.00							
2FOR02	4.55	14.29	6.90	28.57	4.65	28.57	5.26
100.00							
2FOR03	72.73	32.00	55.17	32.00	18.60	16.00	37.59
100.00							
2FOR04	4.55	25.00	3.45	25.00	4.65	50.00	3.01
100.00							
2FOR05	9.09	7.41	3.45	3.70	27.91	44.44	20.30
100.00							
2FOR06	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
0.00							
2FOR07	0.00	0.00	10.34	18.75	20.93	56.25	12.03
100.00							
2FOR08	0.00	0.00	13.79	44.44	2.33	11.11	6.77
100.00							
2FOR09	0.00	0.00	0.00	0.00	2.33	100.00	0.75
100.00							
2FOR10	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.75
100.00							
2FOR11	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
0.00							
2FOR12	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
0.00							
2FOR13	0.00	0.00	0.00	0.00	6.98	50.00	4.51
100.00							
2FOR14	4.55	50.00	0.00	0.00	2.33	50.00	1.50
100.00							
2FOR15	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.75
100.00							

Tablas de contingencia entre  
el nivel del grupo y las variables

	0.00	0.00	0.00	100.00
100.00				
-----				
	0	0	0	0
2FOR16	0.00	0.00	0.00	0.00
0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
-----				
	22	29	43	39
ENSEMBLE	100.00	100.00	100.00	100.00
100.00	16.54	21.80	32.33	29.32
-----				
KHI2 = 51.08 / 33 DEGRES DE LIBERTE / 40 EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A 5				
PROBA ( KHI2 > 51.08 ) = 0.023 / V.TEST = 1.99				
-----				

**Anexo 6**

TABLEAU 9 EN LIGNE : 3OBJETO  
 POIDS TOTAL : 33. EN COLONNE : GRUPO

POIDS % COLONNE	A1	A2	B	C	ENSEMBLE
3FOR01	42.86 <sup>3</sup> 30.00	75.00 <sup>6</sup> 60.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	9.09 <sup>1</sup> 10.00	30.30 <sup>10</sup>
100.00					
3FOR02	14.29 <sup>1</sup> 100.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	3.03 <sup>1</sup>
100.00					
3FOR03	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	14.29 <sup>1</sup> 100.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	3.03 <sup>1</sup>
100.00					
3FOR04	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup>
0.00					
3FOR05	14.29 <sup>1</sup> 25.00	12.50 <sup>1</sup> 25.00	14.29 <sup>1</sup> 25.00	9.09 <sup>1</sup> 25.00	12.12 <sup>4</sup>
100.00					
3FOR06	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup>
0.00					
3FOR07	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	14.29 <sup>1</sup> 100.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	3.03 <sup>1</sup>
100.00					
3FOR08	28.57 <sup>2</sup> 33.33	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	36.36 <sup>4</sup> 66.67	18.18 <sup>6</sup>
100.00					
3FOR09	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	9.09 <sup>1</sup> 100.00	3.03 <sup>1</sup>
100.00					
3FOR10	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup>
0.00					
3FOR11	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup>
0.00					
3FOR12	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup>
0.00					
3FOR13	0.00 <sup>0</sup> 0.00	12.50 <sup>1</sup> 14.29	57.14 <sup>4</sup> 57.14	18.18 <sup>2</sup> 28.57	21.21 <sup>7</sup>
100.00					
3FOR14	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	9.09 <sup>1</sup> 100.00	3.03 <sup>1</sup>
100.00					
3FOR15	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	0.00 <sup>0</sup> 0.00	9.09 <sup>1</sup> 0.00	3.03 <sup>1</sup>

Tablas de contingencia entre  
el nivel del grupo y las variables

	0.00	0.00	0.00	100.00
100.00				
-----				
	0	0	0	0
3FOR16	0.00	0.00	0.00	0.00
0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
-----				
	7	8	7	11
ENSEMBLE	100.00	100.00	100.00	100.00
100.00	21.21	24.24	21.21	33.33
-----				
KHI2 = 37.90 / 27 DEGRES DE LIBERTE / 40 EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A 5				
PROBA ( KHI2 > 37.90 ) = 0.080 / V.TEST = 1.41				
-----				

**Anexo 6**

TABLEAU 10 EN LIGNE : 4OBJETO  
 POIDS TOTAL : 11. EN COLONNE : GRUPO

%	POIDS		A1	A2	B	C	ENSEMBLE
	COLONNE	% LIGNE					
4FOR01	100.00	2 50.00	0.00	0 0.00	0.00	0 0.00	2 40.00 50.00 36.36
100.00							
4FOR02	0.00	0 0.00	0.00	0 0.00	0.00	0 0.00	0 0.00 0.00
0.00							
4FOR03	0.00	0 0.00	66.67	2 100.00	0.00	0 0.00	0 0.00 18.18
100.00							
4FOR04	0.00	0 0.00	0.00	0 0.00	0.00	0 0.00	0 0.00 0.00
0.00							
4FOR05	0.00	0 0.00	33.33	1 33.33	100.00	1 33.33	1 20.00 33.33 27.27
100.00							
4FOR06	0.00	0 0.00	0.00	0 0.00	0.00	0 0.00	0 0.00 0.00
0.00							
4FOR07	0.00	0 0.00	0.00	0 0.00	0.00	0 0.00	0 0.00 0.00
0.00							
4FOR08	0.00	0 0.00	0.00	0 0.00	0.00	0 0.00	1 20.00 100.00 9.09
100.00							
4FOR09	0.00	0 0.00	0.00	0 0.00	0.00	0 0.00	0 0.00 0.00
0.00							
4FOR10	0.00	0 0.00	0.00	0 0.00	0.00	0 0.00	0 0.00 0.00
0.00							
4FOR11	0.00	0 0.00	0.00	0 0.00	0.00	0 0.00	0 0.00 0.00
0.00							
4FOR12	0.00	0 0.00	0.00	0 0.00	0.00	0 0.00	0 0.00 0.00
0.00							
4FOR13	0.00	0 0.00	0.00	0 0.00	0.00	0 0.00	1 20.00 100.00 9.09
100.00							
4FOR14	0.00	0 0.00	0.00	0 0.00	0.00	0 0.00	0 0.00 0.00
0.00							
4FOR15	0.00	0 0.00	0.00	0 0.00	0.00	0 0.00	0 0.00 0.00

Tablas de contingencia entre  
el nivel del grupo y las variables

	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
0.00					
-----					
	0	0	0	0	0
4FOR16	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
-----					
	2	3	1	5	11
ENSEMBLE	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00
100.00	18.18	27.27	9.09	45.45	
-----					
KHI2 = 14.06 / 12 DEGRES DE LIBERTE / 20 EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A 5					
PROBA ( KHI2 > 14.06 ) = 0.297 / V.TEST = 0.53					
-----					



Anexo 6

TABLEAU 11 EN LIGNE : 5OBJETO  
 POIDS TOTAL : 6. EN COLONNE : GRUPO

%	POIDS		A1	A2	B	C	ENSEMBLE
	COLONNE	% LIGNE					
5FOR01	0.00	0	100.00	2	0.00	0	33.33
100.00	0.00	0.00	100.00	100.00	0.00	0.00	0.00
5FOR02	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
5FOR03	0.00	0	0.00	0	0.00	25.00	16.67
100.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	100.00	100.00
5FOR04	0.00	0	0.00	0	0.00	0.00	0.00
0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
5FOR05	0.00	0	0.00	0	0.00	50.00	33.33
100.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	100.00	100.00
5FOR06	0.00	0	0.00	0	0.00	0.00	0.00
0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
5FOR07	0.00	0	0.00	0	0.00	0.00	0.00
0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
5FOR08	0.00	0	0.00	0	0.00	25.00	16.67
100.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	100.00	100.00
5FOR09	0.00	0	0.00	0	0.00	0.00	0.00
0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
5FOR10	0.00	0	0.00	0	0.00	0.00	0.00
0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
5FOR11	0.00	0	0.00	0	0.00	0.00	0.00
0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
5FOR12	0.00	0	0.00	0	0.00	0.00	0.00
0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
5FOR13	0.00	0	0.00	0	0.00	0.00	0.00
0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
5FOR14	0.00	0	0.00	0	0.00	0.00	0.00
0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
5FOR15	0.00	0	0.00	0	0.00	0.00	0.00
	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

Tablas de contingencia entre  
el nivel del grupo y las variables

0.00		0.00		0.00		0.00		0.00	
-----									
5FOR16		0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0
0.00		0.00		0.00		0.00		0.00	
-----									
ENSEMBLE		0.00	0	100.00	2	0.00	0	100.00	4
100.00		0.00		33.33		0.00		66.67	6
-----									
KHI2 = 6.00 / 3 DEGRES DE LIBERTE / 8 EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A 5									
PROBA ( KHI2 > 6.00 ) = 0.112 / V.TEST = 1.22									
-----									

**Anexo 6**

TABLEAU 12 EN LIGNE : 6OBJETO  
 POIDS TOTAL : 3. EN COLONNE : GRUPO

%	POIDS COLONNE	%	A1		A2		B		C		ENSEMBLE
			%	LIGNE	%	LIGNE	%	LIGNE	%	LIGNE	
6FOR01	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	33.33	1	33.33
100.00											
6FOR02	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
0.00											
6FOR03	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
0.00											
6FOR04	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
0.00											
6FOR05	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	33.33	1	33.33
100.00											
6FOR06	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
0.00											
6FOR07	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
0.00											
6FOR08	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
0.00											
6FOR09	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
0.00											
6FOR10	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
0.00											
6FOR11	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
0.00											
6FOR12	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
0.00											
6FOR13	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	33.33	1	33.33
100.00											
6FOR14	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
0.00											
6FOR15	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00

Tablas de contingencia entre  
el nivel del grupo y las variables

	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
0.00					
6FOR16	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>
0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
ENSEMBLE	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	100.00 <sup>3</sup>	100.00 <sup>3</sup>
100.00	0.00	0.00	0.00	0.00	100.00

**Anexo 6**

TABLEAU 13 EN LIGNE : 7OBJETO  
 POIDS TOTAL : 2. EN COLONNE : GRUPO

%	POIDS % COLONNE	% LIGNE	A1		A2		B		C		ENSEMBLE
7FOR01	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	0.00			0.00		0.00		0.00		0.00	
7FOR02	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	0.00			0.00		0.00		0.00		0.00	
7FOR03	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	0.00			0.00		0.00		0.00		0.00	
7FOR04	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	0.00			0.00		0.00		0.00		0.00	
7FOR05	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	50.00	1	50.00
	100.00			0.00		0.00		0.00		100.00	
7FOR06	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	0.00			0.00		0.00		0.00		0.00	
7FOR07	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	0.00			0.00		0.00		0.00		0.00	
7FOR08	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	50.00	1	50.00
	100.00			0.00		0.00		0.00		100.00	
7FOR09	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	0.00			0.00		0.00		0.00		0.00	
7FOR10	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	0.00			0.00		0.00		0.00		0.00	
7FOR11	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	0.00			0.00		0.00		0.00		0.00	
7FOR12	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	0.00			0.00		0.00		0.00		0.00	
7FOR13	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	0.00			0.00		0.00		0.00		0.00	
7FOR14	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
	0.00			0.00		0.00		0.00		0.00	
7FOR15	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00

Tablas de contingencia entre  
el nivel del grupo y las variables

	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
0.00					
7FOR16	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>
0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
ENSEMBLE	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	100.00 <sup>2</sup>	100.00 <sup>2</sup>
100.00	0.00	0.00	0.00	100.00	100.00

**Anexo 6**

TABLEAU 14 EN LIGNE : 8OBJETO  
 POIDS TOTAL : 1. EN COLONNE : GRUPO

POIDS % COLONNE	POIDS % LIGNE	A1		A2		B		C		ENSEMBLE
8FOR01		0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
0.00			0.00		0.00		0.00		0.00	
8FOR02		0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
0.00			0.00		0.00		0.00		0.00	
8FOR03		0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
0.00			0.00		0.00		0.00		0.00	
8FOR04		0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
0.00			0.00		0.00		0.00		0.00	
8FOR05		0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
0.00			0.00		0.00		0.00		0.00	
8FOR06		0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
0.00			0.00		0.00		0.00		0.00	
8FOR07		0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
0.00			0.00		0.00		0.00		0.00	
8FOR08		0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
0.00			0.00		0.00		0.00		0.00	
8FOR09		0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
0.00			0.00		0.00		0.00		0.00	
8FOR10		0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
0.00			0.00		0.00		0.00		0.00	
8FOR11		0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
0.00			0.00		0.00		0.00		0.00	
8FOR12		0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
0.00			0.00		0.00		0.00		0.00	
8FOR13		0.00	0	0.00	0	0.00	0	100.00	1	100.00
100.00			0.00		0.00		0.00		100.00	
8FOR14		0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
0.00			0.00		0.00		0.00		0.00	
8FOR15		0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00

Tablas de contingencia entre  
el nivel del grupo y las variables

		0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
0.00						
8FOR16	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
0.00						
ENSEMBLE	0.00	0.00	0.00	0.00	100.00	100.00
100.00						



## Anexo 6

TABLEAU 15 EN LIGNE : Estructura  
POIDS TOTAL : 1590. EN COLONNE : GRUPO

% COLONNE	POIDS % LIGNE	A1		A2		B		C		ENSEMBLE
sin		187	75.10	273	85.85	519	88.12	392	90.32	1371
		13.64		19.91		37.86		28.59		86.23
100.00										
conte		61	24.50	45	14.15	58	9.85	22	5.07	186
		32.80		24.19		31.18		11.83		11.70
100.00										
desc		1	0.40	0	0.00	12	2.04	20	4.61	33
		3.03		0.00		36.36		60.61		2.08
100.00										
ENSEMBLE		249	100.00	318	100.00	589	100.00	434	100.00	1590
		15.66		20.00		37.04		27.30		100.00
100.00										

KHI2 = 82.59 / 6 DEGRES DE LIBERTE / 0 EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A 5  
PROBA ( KHI2 > 82.59 ) = 0.000 / V.TEST = 7.94

TABLEAU 16 EN LIGNE : IACENTO en classes  
POIDS TOTAL : 1573. EN COLONNE : GRUPO

% COLONNE	POIDS % LIGNE	A1		A2		B		C		ENSEMBLE
OBSAG		20	8.16	7	2.24	8	1.36	10	2.33	45
		44.44		15.56		17.78		22.22		2.86
100.00										
BURPR		22	8.98	15	4.81	11	1.87	24	5.59	72
		30.56		20.83		15.28		33.33		4.58
100.00										
BROMA		17	6.94	8	2.56	11	1.87	24	5.59	60
		28.33		13.33		18.33		40.00		3.81
100.00										
DIREC		172	70.20	229	73.40	418	71.21	233	54.31	1052
		16.35		21.77		39.73		22.15		66.88
100.00										
RETOR		8	3.27	46	14.74	118	20.10	113	26.34	285
		2.81		16.14		41.40		39.65		18.12
100.00										
INSEG		6	2.45	7	2.24	21	3.58	25	5.83	59
		10.17		11.86		35.59		42.37		3.75
100.00										
ENSEMBLE		245	100.00	312	100.00	587	100.00	429	100.00	1573
		15.58		19.83		37.32		27.27		100.00
100.00										

KHI2 = 138.39 / 15 DEGRES DE LIBERTE / 0 EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A 5  
PROBA ( KHI2 > 138.39 ) = 0.000 / V.TEST = 9.58

Tablas de contingencia entre  
el nivel del grupo y las variables

TABLEAU 17                    EN LIGNE : lREFERENTE en classes  
POIDS TOTAL : 1590.        EN COLONNE : GRUPO

% COLONNE	POIDS		A1		A2		B		C		ENSEMBLE				
	% LIGNE														
RYOFA		44	17.67	26.51	31	9.75	18.67	61	10.36	36.75	30	18.07	166	10.44	
100.00															
RSOC		3	1.20	7.32	19	5.97	46.34	7	1.19	17.07	12	2.76	29.27	41	2.58
100.00															
RESC		15	6.02	15.79	17	5.35	17.89	32	5.43	33.68	31	7.14	32.63	95	5.97
100.00															
SINRE		187	75.10	14.52	251	78.93	19.49	489	83.02	37.97	361	83.18	28.03	1288	81.01
100.00															
ENSEMBLE		249	100.00	15.66	318	100.00	20.00	589	100.00	37.04	434	100.00	27.30	1590	100.00

KHI2 = 41.59 / 9 DEGRES DE LIBERTE / 0 EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A 5  
PROBA ( KHI2 > 41.59 ) = 0.000 / V.TEST = 4.47

TABLEAU 18                    EN LIGNE : lDESTINATARIO en classes  
POIDS TOTAL : 1574.        EN COLONNE : GRUPO

% COLONNE	POIDS		A1		A2		B		C		ENSEMBLE				
	% LIGNE														
DPERS		80	32.79	10.22	139	44.41	17.75	302	51.45	38.57	262	60.93	33.46	783	49.75
100.00															
DSCOL		61	25.00	12.79	75	23.96	15.72	187	31.86	39.20	154	35.81	32.29	477	30.30
100.00															
DSOCI		103	42.21	32.80	99	31.63	31.53	98	16.70	31.21	14	3.26	4.46	314	19.95
100.00															
ENSEMBLE		244	100.00	15.50	313	100.00	19.89	587	100.00	37.29	430	100.00	27.32	1574	100.00

KHI2 = 183.46 / 6 DEGRES DE LIBERTE / 0 EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A 5  
PROBA ( KHI2 > 183.46 ) = 0.000 / V.TEST = 12.64

TABLEAU 19                    EN LIGNE : 2ACENTO en classes  
POIDS TOTAL : 1590.        EN COLONNE : GRUPO

% COLONNE	POIDS		A1		A2		B		C		ENSEMBLE				
	% LIGNE														
OBSAG		1	0.40	50.00	0	0.00	0.00	1	0.17	50.00	0	0.00	0.00	2	0.13
100.00															

Anexo 6

BURPR	0.00	0.00	0.00	0.69	0.19
	0.00	0.00	0.00	100.00	
100.00					
-----					
BROMA	0.80	0.94	0.00	0.46	0.44
	28.57	42.86	0.00	28.57	
100.00					
-----					
DIREC	0.40	0.00	0.00	0.23	0.13
	50.00	0.00	0.00	50.00	
100.00					
-----					
RETOR	0.00	0.00	0.17	0.00	0.06
	0.00	0.00	100.00	0.00	
100.00					
-----					
INSEG	0.00	0.00	0.34	0.23	0.19
	0.00	0.00	66.67	33.33	
100.00					
-----					
MISSING	98.39	99.06	99.32	98.39	98.87
	245	315	585	427	1572
	15.59	20.04	37.21	27.16	
100.00					
-----					
ENSEMBLE	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00
	249	318	589	434	1590
	15.66	20.00	37.04	27.30	
100.00					

---  
 KHI2 = 22.28 / 18 DEGRES DE LIBERTE / 24 EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A 5  
 PROBA ( KHI2 > 22.28 ) = 0.220 / V.TEST = 0.77  
 ---

Tablas de contingencia entre  
el nivel del grupo y las variables

TABLEAU 20                    EN LIGNE : 3ACENTO en classes  
POIDS TOTAL : 1590.        EN COLONNE : GRUPO

POIDS % COLONNE	A1		A2		B		C		ENSEMBLE
	% LIGNE		% LIGNE		% LIGNE		% LIGNE		
OBSAG	0.40	1	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.06
100.00		100.00		0.00		0.00		0.00	
BURPR	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
0.00		0.00		0.00		0.00		0.00	
BROMA	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
0.00		0.00		0.00		0.00		0.00	
DIREC	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
0.00		0.00		0.00		0.00		0.00	
RETOR	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
0.00		0.00		0.00		0.00		0.00	
INSEG	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00
0.00		0.00		0.00		0.00		0.00	
MISSING	99.60	248	100.00	318	100.00	589	100.00	434	99.94
100.00		15.61		20.01		37.07		27.31	
ENSEMBLE	100.00	249	100.00	318	100.00	589	100.00	434	1590
100.00		15.66		20.00		37.04		27.30	

KHI2 = 5.39 / 3 DEGRES DE LIBERTE / 4 EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A 5  
PROBA ( KHI2 > 5.39 ) = 0.145 / V.TEST = 1.06

TABLEAU 21                    EN LIGNE : 2DESTINATARIO en classes  
POIDS TOTAL : 1590.        EN COLONNE : GRUPO

POIDS % COLONNE	A1		A2		B		C		ENSEMBLE
	% LIGNE		% LIGNE		% LIGNE		% LIGNE		
DPERS	0.00	0	0.00	0	0.34	2	1.61	7	0.57
100.00		0.00		0.00		22.22		77.78	
DSCOL	0.40	1	0.00	0	0.34	2	0.69	3	0.38
100.00		16.67		0.00		33.33		50.00	
DSOCI	1.61	4	0.94	3	0.17	1	0.00	0	0.50
100.00		50.00		37.50		12.50		0.00	
		244		315		584		424	1567

**Anexo 6**

MISSING		97.99		99.06		99.15		97.70		98.55
		15.57		20.10		37.27		27.06		
100.00										
-----										
--										
		249		318		589		434		1590
ENSEMBLE		100.00		100.00		100.00		100.00		100.00
		15.66		20.00		37.04		27.30		
100.00										
-----										
---										
KHI2 = 25.31 / 9 DEGRES DE LIBERTE / 12 EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A 5										
PROBA ( KHI2 > 25.31 ) = 0.003 / V.TEST = 2.79										
-----										
---										

Tablas de contingencia entre  
el nivel del grupo y las variables

TABLEAU 22                    EN LIGNE : 3DESTINATARIO en classes  
POIDS TOTAL : 1590.        EN COLONNE : GRUPO

POIDS % COLONNE	A1		A2		B		C		ENSEMBLE
	% LIGNE		% LIGNE		% LIGNE		% LIGNE		
DPERS	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.23	1	0.06
100.00		0.00		0.00		0.00		100.00	
DSCOL	0.80	2	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.13
100.00		100.00		0.00		0.00		0.00	
DSOCI	0.40	1	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.06
100.00		100.00		0.00		0.00		0.00	
MISSING	98.80	246	100.00	318	100.00	589	99.77	433	99.75
100.00		15.51		20.05		37.14		27.30	
ENSEMBLE	100.00	249	100.00	318	100.00	589	100.00	434	1590
100.00		15.66		20.00		37.04		27.30	

KHI2 = 18.85 / 9 DEGRES DE LIBERTE / 12 EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A 5  
PROBA ( KHI2 > 18.85 ) = 0.027 / V.TEST = 1.93

TABLEAU 23                    EN LIGNE : 2REFERENTE en classes  
POIDS TOTAL : 1590.        EN COLONNE : GRUPO

POIDS % COLONNE	A1		A2		B		C		ENSEMBLE
	% LIGNE		% LIGNE		% LIGNE		% LIGNE		
RYOFA	0.00	0	0.31	1	0.85	5	0.23	1	0.44
100.00		0.00		14.29		71.43		14.29	
RSOC	0.00	0	0.63	2	0.00	0	0.00	0	0.13
100.00		0.00		100.00		0.00		0.00	
RESC	0.40	1	0.63	2	0.17	1	1.38	6	0.63
100.00		10.00		20.00		10.00		60.00	
SINRE	99.60	248	98.43	313	98.98	583	98.39	427	98.81
100.00		15.79		19.92		37.11		27.18	
ENSEMBLE	100.00	249	100.00	318	100.00	589	100.00	434	1590
100.00		15.66		20.00		37.04		27.30	

KHI2 = 18.01 / 9 DEGRES DE LIBERTE / 12 EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A 5  
PROBA ( KHI2 > 18.01 ) = 0.035 / V.TEST = 1.81

TABLEAU 24                    EN LIGNE : 3REFERENTE en classes  
POIDS TOTAL : 1590.        EN COLONNE : GRUPO

POIDS % COLONNE	A1	A2	B	C	ENSEMBLE
--------------------	----	----	---	---	----------

Anexo 6

% LIGNE						
RYOFA	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.23 <sup>1</sup>	0.06 <sup>1</sup>	
100.00	0.00	0.00	0.00	100.00		
RSOC	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.17 <sup>1</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.06 <sup>1</sup>	
100.00	0.00	0.00	100.00	0.00		
RESC	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.00 <sup>0</sup>	0.23 <sup>1</sup>	0.06 <sup>1</sup>	
100.00	0.00	0.00	0.00	100.00		
SINRE	100.00 <sup>249</sup>	100.00 <sup>318</sup>	99.83 <sup>588</sup>	99.54 <sup>432</sup>	99.81 <sup>1587</sup>	
100.00	15.69	20.04	37.05	27.22		
ENSEMBLE	100.00 <sup>249</sup>	100.00 <sup>318</sup>	100.00 <sup>589</sup>	100.00 <sup>434</sup>	100.00 <sup>1590</sup>	
100.00	15.66	20.00	37.04	27.30		

KHI2 = 7.03 / 9 DEGRES DE LIBERTE / 12 EFFECTIFS THEORIQUES INFERIEURS A 5  
 PROBA ( KHI2 > 7.03 ) = 0.634 / V.TEST = -0.34

# **ANEXO 7:**

Resultados del  
Análisis de Correspondencias Múltiples  
desarrollado con SPAD 3.21

**Modelo A**  
(acento, referente y estructura)



## Anexo 7

### ANALYSE DES CORRESPONDANCES MULTIPLES

#### APUREMENT DES MODALITES ACTIVES

SEUIL (POMIN) : 2.00 % POIDS: 31.80  
 AVANT APUREMENT : 3 QUESTIONS ACTIVES 14 MODALITES ASSOCIEES  
 APRES : 3 QUESTIONS ACTIVES 13 MODALITES ASSOCIEES  
 POIDS TOTAL DES INDIVIDUS ACTIFS : 1590.00  
 TRI-A-PLAT DES QUESTIONS ACTIVES

IDENT	MODALITES LIBELLE	AVANT APUREMENT		APRES APUREMENT		HISTOGRAMME DES POIDS RELATIFS
		EFF.	POIDS	EFF.	POIDS	
35 . Estructura						
sine - sin		1371	1371.00	1371	1371.00	*****
cont - conte		186	186.00	186	186.00	*****
desc - desc		33	33.00	33	33.00	**
36 . 1ACENTIO en classes						
OBAG - OBSAG		45	45.00	48	48.00	**
BUFR - BURFR		72	72.00	74	74.00	***
EROM - EROMA		60	60.00	63	63.00	***
DIRE - DIREC		1052	1052.00	1054	1054.00	*****
RETO - RETOR		285	285.00	289	289.00	*****
INSE - INSEG		59	59.00	62	62.00	***
36_ - reponse manquante		17	17.00	== VENTILEE ==		
37 . 1REFERENIE en classes						
YOFA - RYOFA		166	166.00	166	166.00	*****
SOCI - RSOC		41	41.00	41	41.00	**
ESCO - RESC		95	95.00	95	95.00	****
SINR - SINRE		1288	1288.00	1288	1288.00	*****

#### TABLEAU DE BURT

	sine	cont	desc	OBAG	BUFR	EROM	DIRE	RETO	INSE	YOFA	SOCI	ESCO	SINR
sine	1371	0	0										
cont	0	186	0										
desc	0	0	33										
OBAG	43	5	0	48	0	0	0	0	0				
BUFR	58	15	1	0	74	0	0	0	0				
EROM	50	12	1	0	0	63	0	0	0				
DIRE	911	130	13	0	0	0	1054	0	0				
RETO	254	19	16	0	0	0	0	289	0				
INSE	55	5	2	0	0	0	0	0	62				
YOFA	105	59	2	7	8	10	116	24	1	166	0	0	0
SOCI	32	6	3	0	1	0	15	25	0	0	41	0	0
ESCO	84	9	2	2	5	5	48	35	0	0	0	95	0
SINR	1150	112	26	39	60	48	875	205	61	0	0	0	1288

#### TABLEAU DE BURT (PROFILS HORIZONTALX)

LE TRI-A-PLAT DE CHAQUE QUESTION FIGURE SUR LA DIAGONALE CORRESPONDANTE  
 TOUS LES NOMBRES SONT EXPRIMES EN POURCENTAGES

	sine	cont	desc	OBAG	BUFR	EROM	DIRE	RETO	INSE	YOFA	SOCI	ESCO	SINR
sine	86.2	0.0	0.0	3.1	4.2	3.6	66.4	18.5	4.0	7.7	2.3	6.1	83.9
cont	0.0	11.7	0.0	2.7	8.1	6.5	69.9	10.2	2.7	31.7	3.2	4.8	60.2
desc	0.0	0.0	2.1	0.0	3.0	3.0	39.4	48.5	6.1	6.1	9.1	6.1	78.8
OBAG	89.6	10.4	0.0	3.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	14.6	0.0	4.2	81.2
BUFR	78.4	20.3	1.4	0.0	4.7	0.0	0.0	0.0	0.0	10.8	1.4	6.8	81.1
EROM	79.4	19.0	1.6	0.0	0.0	4.0	0.0	0.0	0.0	15.9	0.0	7.9	76.2
DIRE	86.4	12.3	1.2	0.0	0.0	0.0	66.3	0.0	0.0	11.0	1.4	4.6	83.0
RETO	87.9	6.6	5.5	0.0	0.0	0.0	0.0	18.2	0.0	8.3	8.7	12.1	70.9
INSE	88.7	8.1	3.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	3.9	1.6	0.0	0.0	98.4
YOFA	63.3	35.5	1.2	4.2	4.8	6.0	69.9	14.5	0.6	10.4	0.0	0.0	0.0
SOCI	78.0	14.6	7.3	0.0	2.4	0.0	36.6	61.0	0.0	0.0	2.6	0.0	0.0
ESCO	88.4	9.5	2.1	2.1	5.3	5.3	50.5	36.8	0.0	0.0	0.0	6.0	0.0
SINR	89.3	8.7	2.0	3.0	4.7	3.7	67.9	15.9	4.7	0.0	0.0	0.0	81.0

**Resultados del Análisis de Correspondencias Múltiples desarrollado con SPAD 3.21. Modelo A (acento, referente y estructura)**

VALEURS PROPRES  
 APERCU DE LA PRECISION DES CALCULS : TRACE AVANT DIAGONALISATION ... 3.3333  
 SOMME DES VALEURS PROPRES .... 3.3333  
 HISTOGRAMME DES 10 PREMIERES VALEURS PROPRES

NUMERO	VALEUR PROPRE	POURCENT.	POURCENT. CUMULE
1	0.4391	13.17	13.17
2	0.4157	12.47	25.64
3	0.3508	10.52	36.16
4	0.3389	10.17	46.33
5	0.3347	10.04	56.37
6	0.3333	10.00	66.37
7	0.3123	9.37	75.74
8	0.3099	9.30	85.04
9	0.2613	7.84	92.87
10	0.2375	7.13	100.00

RECHERCHE DE PALIERS (DIFFERENCES TROISIEMES)

PALIER ENTIRE	VALEUR DU PALIER
2-- 3	-45.31
6-- 7	-22.27
3-- 4	-4.94

RECHERCHE DE PALIERS ENTIRE (DIFFERENCES SECONDES)

PALIER ENTIRE	VALEUR DU PALIER
2-- 3	53.01
6-- 7	18.53
3-- 4	7.70
4-- 5	2.75

COORDONNEES, CONTRIBUTIONS ET COSINUS CARRÉS DES MODALITES ACTIVES AXES 1 A 5

MODALITES	COORDONNEES		CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRÉS									
			1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
35 . Estructura																	
sine - sin	28.74	0.16	0.18	0.21	0.13	-0.06	-0.01	2.2	3.1	1.5	0.3	0.0	0.21	0.28	0.11	0.02	0.00
cont - conte	3.90	7.55	-1.73	-1.19	-0.49	0.16	-0.13	26.5	13.2	2.6	0.3	0.2	0.40	0.19	0.03	0.00	0.00
desc - desc	0.69	47.18	2.12	-2.15	-2.79	1.51	0.97	7.1	7.7	15.4	4.7	2.0	0.09	0.10	0.17	0.05	0.02
			CONTRIBUTION CUMULEE = 35.8					24.0 19.5 5.3 2.2									
36 . LACENTIO en classes																	
OBAG - OBSAG	1.01	32.12	-0.50	0.46	1.03	-1.35	2.08	0.6	0.5	3.0	5.4	13.0	0.01	0.01	0.03	0.06	0.13
BUPR - BURPR	1.55	20.49	-0.64	-0.32	0.19	1.95	-3.41	1.5	0.4	0.2	17.4	53.8	0.02	0.00	0.00	0.19	0.57
BRQM - BRQMA	1.32	24.24	-0.91	-0.49	1.12	2.79	2.57	2.5	0.8	4.8	30.3	26.0	0.03	0.01	0.05	0.32	0.27
DIRE - DIREC	22.10	0.51	-0.23	0.25	-0.02	-0.37	-0.09	2.6	3.4	0.0	8.7	0.5	0.10	0.13	0.00	0.26	0.01
RETO - RETOR	6.06	4.50	1.17	-1.11	0.14	-0.05	0.11	18.8	17.9	0.3	0.0	0.2	0.30	0.27	0.00	0.00	0.00
INSE - INSEG	1.30	24.65	0.52	1.39	-2.39	2.33	0.79	0.8	6.0	21.2	20.7	2.4	0.01	0.08	0.23	0.22	0.03
			CONTRIBUTION CUMULEE = 26.7					29.0 29.5 82.6 95.9									
37 . 1REFERENTIE en classes																	
YOFA - RYOFA	3.48	8.58	-1.79	-1.27	-0.26	-0.34	0.35	25.3	13.5	0.6	1.2	1.3	0.37	0.19	0.01	0.01	0.01
SOCI - RSOC	0.86	37.78	2.07	-3.06	-1.76	-1.64	-0.33	8.4	19.4	7.5	6.8	0.3	0.11	0.25	0.08	0.07	0.00
ESCO - RESC	1.99	15.74	0.84	-1.15	2.72	0.84	-0.23	3.2	6.3	41.9	4.1	0.3	0.04	0.08	0.47	0.04	0.00
SINR - SINRE	27.00	0.23	0.10	0.35	-0.11	0.03	-0.02	0.6	7.8	1.0	0.1	0.0	0.05	0.51	0.05	0.01	0.00
			CONTRIBUTION CUMULEE = 37.5					47.0 51.0 12.2 1.9									

AXES 6 A 10

MODALITES	COORDONNEES		CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRÉS									
			6	7	8	9	10	6	7	8	9	10					
35 . Estructura																	
sine - sin	28.74	0.16	-0.01	0.07	0.08	0.13	0.18	0.0	0.5	0.6	1.9	3.7	0.00	0.03	0.04	0.11	0.19
cont - conte	3.90	7.55	0.03	-0.36	0.28	-0.79	-1.43	0.0	1.6	1.0	9.4	33.5	0.00	0.02	0.01	0.08	0.27
desc - desc	0.69	47.18	0.17	-0.90	-4.97	-0.99	0.76	0.1	1.8	55.0	2.6	1.7	0.00	0.02	0.52	0.02	0.01
			CONTRIBUTION CUMULEE = 0.1					3.9 56.6 13.8 38.9									
36 . LACENTIO en classes																	
OBAG - OBSAG	1.01	32.12	4.84	0.34	-0.54	-0.78	-0.05	70.8	0.4	1.0	2.3	0.0	0.73	0.00	0.01	0.02	0.00
BUPR - BURPR	1.55	20.49	1.64	1.18	-0.37	0.22	0.53	12.5	6.9	0.7	0.3	1.8	0.13	0.07	0.01	0.00	0.01
BRQM - BRQMA	1.32	24.24	-1.00	2.53	0.17	-0.17	0.24	4.0	27.1	0.1	0.1	0.3	0.04	0.26	0.00	0.00	0.00
DIRE - DIREC	22.10	0.51	-0.37	-0.09	-0.16	-0.26	0.13	8.9	0.6	1.9	5.6	1.5	0.26	0.02	0.05	0.13	0.03
RETO - RETOR	6.06	4.50	0.14	-0.12	0.26	1.09	-0.76	0.3	0.3	1.3	27.7	14.9	0.00	0.00	0.02	0.27	0.13
INSE - INSEG	1.30	24.65	0.90	-2.10	2.26	-0.23	0.55	3.1	18.4	21.4	0.3	1.7	0.03	0.18	0.21	0.00	0.01
			CONTRIBUTION CUMULEE = 99.7					53.7 26.5 36.3 20.2									
37 . 1REFERENTIE en classes																	
YOFA - RYOFA	3.48	8.58	0.08	-0.56	0.04	1.23	1.28	0.1	3.5	0.0	20.0	24.0	0.00	0.04	0.00	0.18	0.19
SOCI - RSOC	0.86	37.78	0.12	2.28	2.39	-2.28	1.47	0.0	14.3	15.8	17.1	7.8	0.00	0.14	0.15	0.14	0.06
ESCO - RESC	1.99	15.74	-0.16	-1.90	0.20	-1.29	0.49	0.2	23.0	0.3	12.8	2.0	0.00	0.23	0.00	0.11	0.02
SINR - SINRE	27.00	0.23	0.00	0.14	-0.10	0.01	-0.25	0.0	1.7	0.8	0.0	7.0	0.00	0.08	0.04	0.00	0.26
			CONTRIBUTION CUMULEE = 0.3					42.4 16.9 49.9 40.9									

Anexo 7

COORDONNEES ET VALEURS-TEST DES MODALITES  
AXES 1 A 5

MODALITES			VALEURS-TEST					COORDONNEES					
IDEN - LIBELLE	EFF.	P.ABS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	DISTO.
35 . Estructura													
sine - sin	1371	1371.00	18.3	21.2	13.3	-5.8	-0.6	0.18	0.21	0.13	-0.06	-0.01	0.16
cont - conte	186	186.00	-25.1	-17.2	-7.0	2.3	-1.9	-1.73	-1.19	-0.49	0.16	-0.13	7.55
desc - desc	33	33.00	12.3	-12.5	-16.2	8.8	5.7	2.12	-2.15	-2.79	1.51	0.97	47.18
36 . IACENIO en classes													
OBAG - OBSAG	45	45.00	-3.5	3.0	7.0	-9.2	14.2	-0.52	0.44	1.03	-1.35	2.08	34.33
BUPR - BURPR	72	72.00	-5.7	-2.9	1.6	16.9	-29.6	-0.65	-0.33	0.19	1.95	-3.41	21.08
BRQM - BRQMA	60	60.00	-7.4	-4.1	8.9	22.0	20.3	-0.93	-0.52	1.13	2.79	2.57	25.50
DIRE - DIREC	1052	1052.00	-12.7	14.0	-1.4	-20.4	-4.7	-0.23	0.25	-0.02	-0.37	-0.08	0.51
RETO - RETOR	285	285.00	21.7	-20.8	2.6	-0.9	2.0	1.17	-1.12	0.14	-0.05	0.11	4.58
INSE - INSEG	59	59.00	4.0	10.8	-18.8	18.2	6.2	0.51	1.38	-2.40	2.33	0.79	25.95
36_ - reponse manquante	17	17.00	0.9	1.8	0.1	3.3	2.3	0.23	0.43	0.03	0.80	0.55	92.53
37 . IREFERENTE en classes													
YOFA - RYOFA	166	166.00	-24.3	-17.3	-3.5	-4.7	4.8	-1.79	-1.27	-0.26	-0.34	0.35	8.58
SOCI - RSOC	41	41.00	13.4	-19.8	-11.4	-10.6	-2.2	2.07	-3.06	-1.76	-1.64	-0.33	37.78
ESCO - RESC	95	95.00	8.4	-11.5	27.3	8.4	-2.3	0.84	-1.15	2.72	0.84	-0.23	15.74
SINR - SINRE	1288	1288.00	8.5	28.5	-9.2	2.8	-1.5	0.10	0.35	-0.11	0.03	-0.02	0.23
29 . GRUPO													
GA01 - A1	249	249.00	-9.3	-0.8	1.4	1.4	0.1	-0.54	-0.05	0.08	0.08	0.00	5.39
GA02 - A2	318	318.00	-0.7	-0.9	-0.4	-3.3	-2.1	-0.03	-0.04	-0.02	-0.17	-0.10	4.00
GB03 - B	589	589.00	1.3	2.0	-0.4	-2.8	0.2	0.04	0.06	-0.01	-0.09	0.01	1.70
GC04 - C	434	434.00	6.8	-0.7	-0.3	4.9	1.5	0.28	-0.03	-0.01	0.20	0.06	2.66

AXES 6 A 10

MODALITES			VALEURS-TEST					COORDONNEES					
IDEN - LIBELLE	EFF.	P.ABS	6	7	8	9	10	6	7	8	9	10	DISTO.
35 . Estructura													
sine - sin	1371	1371.00	-0.8	7.0	8.1	13.1	17.5	-0.01	0.07	0.08	0.13	0.18	0.16
cont - conte	186	186.00	0.4	-5.2	4.1	-11.5	-20.7	0.03	-0.36	0.28	-0.79	-1.43	7.55
desc - desc	33	33.00	1.0	-5.3	-28.8	-5.7	4.4	0.17	-0.90	-4.97	-0.99	0.76	47.18
36 . IACENIO en classes													
OBAG - OBSAG	45	45.00	32.9	2.2	-3.7	-5.3	-0.3	4.84	0.32	-0.54	-0.77	-0.04	34.33
BUPR - BURPR	72	72.00	14.2	10.2	-3.2	1.9	4.5	1.64	1.17	-0.37	0.22	0.52	21.08
BRQM - BRQMA	60	60.00	-7.9	19.8	1.3	-1.4	1.9	-1.00	2.51	0.17	-0.18	0.24	25.50
DIRE - DIREC	1052	1052.00	-20.4	-5.2	-9.1	-14.3	7.2	-0.37	-0.09	-0.16	-0.26	0.13	0.51
RETO - RETOR	285	285.00	2.5	-2.3	4.9	20.2	-14.1	0.14	-0.13	0.26	1.09	-0.76	4.58
INSE - INSEG	59	59.00	7.0	-16.5	17.6	-1.9	4.3	0.90	-2.11	2.25	-0.24	0.55	25.95
36_ - reponse manquante	17	17.00	4.2	2.0	1.4	1.0	-0.3	1.01	0.47	0.34	0.24	-0.06	92.53
37 . IREFERENTE en classes													
YOFA - RYOFA	166	166.00	1.1	-7.6	0.5	16.7	17.4	0.08	-0.56	0.04	1.23	1.28	8.58
SOCI - RSOC	41	41.00	0.8	14.8	15.5	-14.8	9.5	0.12	2.28	2.39	-2.28	1.47	37.78
ESCO - RESC	95	95.00	-1.6	-19.1	2.1	-13.0	5.0	-0.16	-1.90	0.20	-1.29	0.49	15.74
SINR - SINRE	1288	1288.00	-0.2	11.5	-7.9	0.8	-20.4	0.00	0.14	-0.10	0.01	-0.25	0.23
29 . GRUPO													
GA01 - A1	249	249.00	4.3	1.3	-0.4	-4.0	0.3	0.25	0.08	-0.02	-0.24	0.02	5.39
GA02 - A2	318	318.00	-0.9	1.9	3.1	-2.8	0.2	-0.04	0.10	0.16	-0.14	0.01	4.00
GB03 - B	589	589.00	-3.8	-3.1	-1.1	2.9	-1.2	-0.12	-0.10	-0.04	0.10	-0.04	1.70
GC04 - C	434	434.00	1.4	0.6	-1.3	2.6	0.8	0.06	0.02	-0.05	0.11	0.03	2.66

Resultados del Análisis de Correspondencias Múltiples desarrollado  
con SPAD 3.21. Modelo A (acento, referente y estructura)

DESCRIPTION DES AXES FACTORIELS  
DESCRIPTION DU FACTEUR 1  
PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
cont	-25.07	conte	Estructura	186.00	1
Z O N E C E N T R A L E					
RETO	21.73	RETOR	1ACENTO en classes	285.00	14

DESCRIPTION DU FACTEUR 2  
PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
RETO	-20.82	RETOR	1ACENTO en classes	285.00	1
Z O N E C E N T R A L E					
SINR	28.47	SINRE	1REFERENIE en classes	1288.00	14

DESCRIPTION DU FACTEUR 3  
PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
INSE	-18.75	INSEG	1ACENTO en classes	59.00	1
Z O N E C E N T R A L E					
ESCO	27.29	RESC	1REFERENIE en classes	95.00	14

DESCRIPTION DU FACTEUR 4  
PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
DIRE	-20.37	DIREC	1ACENTO en classes	1052.00	1
Z O N E C E N T R A L E					
BROM	22.04	BRQMA	1ACENTO en classes	60.00	14

DESCRIPTION DU FACTEUR 5  
PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
BUPR	-29.56	BURPR	1ACENTO en classes	72.00	1
Z O N E C E N T R A L E					
BROM	20.29	BRQMA	1ACENTO en classes	60.00	14

DESCRIPTION DU FACTEUR 6  
PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
DIRE	-20.39	DIREC	1ACENTO en classes	1052.00	1
Z O N E C E N T R A L E					
OBAG	32.94	OBSAG	1ACENTO en classes	45.00	14

DESCRIPTION DU FACTEUR 7  
PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
ESCO	-19.09	RESC	1REFERENIE en classes	95.00	1
Z O N E C E N T R A L E					
BROM	19.83	BRQMA	1ACENTO en classes	60.00	14

## Anexo 7

DESCRIPTION DU FACTEUR 8  
PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
desc	-28.82	desc	Estructura	33.00	1
Z O N E C E N T R A L E					
INSE	17.63	INSEG	1ACENIO en classes	59.00	14

DESCRIPTION DU FACTEUR 9  
PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
SOCI	-14.78	RSOC	1REFERENIE en classes	41.00	1
Z O N E C E N T R A L E					
RETO	20.24	RETOR	1ACENIO en classes	285.00	14

DESCRIPTION DU FACTEUR 10  
PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
cont	-20.73	conte	Estructura	186.00	1
Z O N E C E N T R A L E					
sine	17.51	sin	Estructura	1371.00	14

# **ANEXO 8:**

Resultados del  
Análisis de Correspondencias Múltiples  
desarrollado con SPAD 3.21

**Modelo B**  
(acento, referente, estructura y destinatario)

## Anexo 8

### ANALYSE DES CORRESPONDANCES MULTIPLES

#### APUREMENT DES MODALITES ACTIVES

SEUIL (PCMIN) : 2.00 % POIDS: 31.80  
 AVANT APUREMENT : 4 QUESTIONS ACTIVES 18 MODALITES ASSOCIEES  
 APRES : 4 QUESTIONS ACTIVES 16 MODALITES ASSOCIEES  
 POIDS TOTAL DES INDIVIDUS ACTIFS : 1590.00  
 TRI-A-PLAT DES QUESTIONS ACTIVES

IDENT	MODALITES LIBELLE	AVANT APUREMENT		APRES APUREMENT		HISTOGRAMME DES POIDS RELATIFS
		EFF.	POIDS	EFF.	POIDS	
35 . Estructura						
sine - sin		1371	1371.00	1371	1371.00	*****
cont - conte		186	186.00	186	186.00	*****
desc - desc		33	33.00	33	33.00	**
36 . 1ACENTIO en classes						
OBAG - OBSAG		45	45.00	50	50.00	**
BUFR - BURFR		72	72.00	73	73.00	***
BROM - BRQMA		60	60.00	63	63.00	***
DIRE - DIREC		1052	1052.00	1054	1054.00	*****
RETO - RETOR		285	285.00	287	287.00	*****
INSE - INSEG		59	59.00	63	63.00	***
36_ - reponse manquante		17	17.00	== VENTILEE ==		
37 . 1REFERENIE en classes						
YOFA - RYOFA		166	166.00	166	166.00	*****
SOCI - RSOC		41	41.00	41	41.00	**
ESCO - RESC		95	95.00	95	95.00	****
SINR - SINRE		1288	1288.00	1288	1288.00	*****
38 . 1DESTINATARIO en classes						
DPER - DPERF		783	783.00	786	786.00	*****
DSOC - DSOCOL		477	477.00	483	483.00	*****
DSOC - DSOCI		314	314.00	321	321.00	*****
38_ - reponse manquante		16	16.00	== VENTILEE ==		

#### TABLEAU DE BURT

	sine	cont	desc	OBAG	BUFR	BROM	DIRE	RETO	INSE	YOFA	SOCI	ESCO	SINR	DPER	DSOC	DSOC
sine	1371	0	0													
cont	0	186	0													
desc	0	0	33													
OBAG	45	5	0	50	0	0	0	0	0							
BUFR	57	15	1	0	73	0	0	0	0							
BROM	50	12	1	0	0	63	0	0	0							
DIRE	911	130	13	0	0	0	1054	0	0							
RETO	252	19	16	0	0	0	0	287	0							
INSE	56	5	2	0	0	0	0	0	63							
YOFA	105	59	2	7	8	10	116	24	1	166	0	0	0			
SOCI	32	6	3	0	1	0	15	25	0	0	41	0	0			
ESCO	84	9	2	2	5	5	48	35	0	0	0	95	0			
SINR	1150	112	26	41	59	48	875	203	62	0	0	0	1288			
DPER	741	37	8	23	12	28	555	120	48	27	13	29	717	786	0	0
DSOC	394	69	20	10	19	15	307	121	11	46	13	43	381	0	483	0
DSOC	236	80	5	17	42	20	192	46	4	93	15	23	190	0	0	321
	sine	cont	desc	OBAG	BUFR	BROM	DIRE	RETO	INSE	YOFA	SOCI	ESCO	SINR	DPER	DSOC	DSOC

**Resultados del Análisis de Correspondencias Múltiples desarrollado con SPAD 3.21. Modelo B (acento, referente, estructura y destinatario)**

TABLEAU DE BURT (PROFILS HORIZONTALS)

LE TRI-A-PLAT DE CHAQUE QUESTION FIGURE SUR LA DIAGONALE CORRESPONDANTE  
TOUS LES NOMBRES SONT EXPRIMES EN POURCENTAGES

	sine	cont	desc	OEAG	EUPR	EROM	DIRE	RETO	INSE	YOFA	SOCI	ESCO	SINR	DPER	DSCO	DSOC
sine	86.2	0.0	0.0	3.3	4.2	3.6	66.4	18.4	4.1	7.7	2.3	6.1	83.9	54.0	28.7	17.2
cont	0.0	11.7	0.0	2.7	8.1	6.5	69.9	10.2	2.7	31.7	3.2	4.8	60.2	19.9	37.1	43.0
desc	0.0	0.0	2.1	0.0	3.0	3.0	39.4	48.5	6.1	6.1	9.1	6.1	78.8	24.2	60.6	15.2
OEAG	90.0	10.0	0.0	3.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	14.0	0.0	4.0	82.0	46.0	20.0	34.0
EUPR	78.1	20.5	1.4	0.0	4.6	0.0	0.0	0.0	0.0	11.0	1.4	6.8	80.8	16.4	26.0	57.5
EROM	79.4	19.0	1.6	0.0	0.0	4.0	0.0	0.0	0.0	15.9	0.0	7.9	76.2	44.4	23.8	31.7
DIRE	86.4	12.3	1.2	0.0	0.0	0.0	66.3	0.0	0.0	11.0	1.4	4.6	83.0	52.7	29.1	18.2
RETO	87.8	6.6	5.6	0.0	0.0	0.0	0.0	18.1	0.0	8.4	8.7	12.2	70.7	41.8	42.2	16.0
INSE	88.9	7.9	3.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	4.0	1.6	0.0	0.0	98.4	76.2	17.5	6.3
YOFA	63.3	35.5	1.2	4.2	4.8	6.0	69.9	14.5	0.6	10.4	0.0	0.0	0.0	16.3	27.7	56.0
SOCI	78.0	14.6	7.3	0.0	2.4	0.0	36.6	61.0	0.0	0.0	2.6	0.0	0.0	31.7	31.7	36.6
ESCO	88.4	9.5	2.1	2.1	5.3	5.3	50.5	36.8	0.0	0.0	0.0	6.0	0.0	30.5	45.3	24.2
SINR	89.3	8.7	2.0	3.2	4.6	3.7	67.9	15.8	4.8	0.0	0.0	0.0	81.0	55.7	29.6	14.8
DPER	94.3	4.7	1.0	2.9	1.5	3.6	70.6	15.3	6.1	3.4	1.7	3.7	91.2	49.4	0.0	0.0
DSCO	81.6	14.3	4.1	2.1	3.9	3.1	63.6	25.1	2.3	9.5	2.7	8.9	78.9	0.0	30.4	0.0
DSOC	73.5	24.9	1.6	5.3	13.1	6.2	59.8	14.3	1.2	29.0	4.7	7.2	59.2	0.0	0.0	20.2

VALEURS PROPRES

APERCU DE LA PRECISION DES CALCULS : TRACE AVANT DIAGONALISATION .. 3.0000  
SOMME DES VALEURS PROPRES .... 3.0000

HISTOGRAMME DES 12 PREMIERES VALEURS PROPRES

NUMERO	VALEUR PROPRE	POURCENT.	POURCENT. CUMULE
1	0.4068	13.56	13.56
2	0.3379	11.26	24.82
3	0.2663	8.88	33.70
4	0.2628	8.76	42.46
5	0.2550	8.50	50.96
6	0.2526	8.42	59.38
7	0.2466	8.22	67.60
8	0.2335	7.78	75.38
9	0.2160	7.20	82.58
10	0.1958	6.53	89.11
11	0.1788	5.96	95.07
12	0.1479	4.93	100.00

RECHERCHE DE PALIERS (DIFFERENCES TROISIEMES)

PALIER	VALEUR DU ENIRE	VALEUR DU PALIER
2-- 3	-72.37	*****
4-- 5	-9.20	*****
7-- 8	-3.38	***

RECHERCHE DE PALIERS ENIRE (DIFFERENCES SECONDES)

PALIER	VALEUR DU ENIRE	VALEUR DU PALIER
2-- 3	68.02	*****
4-- 5	5.50	*****



Anexo 8

COORDONNEES, CONTRIBUTIONS ET COSINUS CARRES DES MODALITES ACTIVES  
AXES 1 A 5

MODALITES			COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES				
IDEN - LIBELLE	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
35 . Estructura			CONTRIBUTION CUMULEE = 23.7 15.6 3.2 23.6 7.8														
sine - sin	21.56	0.16	-0.23	0.03	0.02	-0.18	-0.06	2.8	0.1	0.0	2.6	0.4	0.33	0.01	0.00	0.20	0.03
cont - conte	2.92	7.55	1.70	0.31	-0.34	0.87	0.15	20.8	0.8	1.3	8.4	0.2	0.38	0.01	0.02	0.10	0.00
desc - desc	0.52	47.18	0.01	-3.09	0.99	2.52	1.88	0.0	14.7	1.9	12.6	7.2	0.00	0.20	0.02	0.13	0.07
36 . IACENTO en classes			CONTRIBUTION CUMULEE = 10.5 39.2 38.0 37.8 70.5														
OBAG - OBSAG	0.79	30.80	0.34	0.79	1.24	-2.07	-2.29	0.2	1.5	4.6	12.8	16.2	0.00	0.02	0.05	0.14	0.17
BUPR - BURPR	1.15	20.78	1.44	0.25	1.50	-1.85	2.56	5.8	0.2	9.7	14.9	29.4	0.10	0.00	0.11	0.16	0.31
BRQM - BRQMA	0.99	24.24	0.70	0.45	-0.69	-0.52	0.90	1.2	0.6	1.8	1.0	3.2	0.02	0.01	0.02	0.01	0.03
DIRE - DIREC	16.57	0.51	-0.07	0.29	-0.32	0.24	-0.17	0.2	4.2	6.4	3.6	2.0	0.01	0.17	0.20	0.11	0.06
RETO - RETOR	4.51	4.54	-0.07	-1.53	0.30	-0.18	-0.29	0.1	31.3	1.6	0.6	1.4	0.00	0.52	0.02	0.01	0.02
INSE - INSEG	0.99	24.24	-1.11	0.72	1.94	1.14	2.17	3.0	1.5	14.0	4.9	18.3	0.05	0.02	0.16	0.05	0.19
37 . IREFERENIE en classes			CONTRIBUTION CUMULEE = 29.6 28.4 34.7 34.3 17.8														
YOFA - RYOFA	2.61	8.58	1.95	0.44	-0.22	0.68	-0.56	24.4	1.5	0.5	4.5	3.2	0.44	0.02	0.01	0.05	0.04
SOCI - RSOC	0.64	37.78	0.60	-2.85	3.02	0.96	-2.24	0.6	15.5	22.1	2.3	12.7	0.01	0.22	0.24	0.02	0.13
ESCO - RESC	1.49	15.74	0.32	-1.51	-1.47	-2.19	0.40	0.4	10.1	12.1	27.3	1.0	0.01	0.14	0.14	0.31	0.01
SINR - SINRE	20.25	0.23	-0.29	0.15	0.04	0.04	0.11	4.3	1.3	0.1	0.1	1.0	0.37	0.09	0.01	0.01	0.05
38 . IDESTINAIARIO en classes			CONTRIBUTION CUMULEE = 36.2 16.8 24.0 4.3 3.9														
DEPR - DPERS	12.36	1.02	-0.62	0.34	0.20	-0.01	-0.16	11.7	4.2	1.9	0.0	1.2	0.38	0.11	0.04	0.00	0.02
DSOC - DSCOL	7.59	2.29	0.08	-0.72	-0.73	0.25	0.30	0.1	11.7	15.2	1.8	2.6	0.00	0.23	0.23	0.03	0.04
DSOC - DSOCI	5.05	3.95	1.40	0.26	0.60	-0.36	-0.06	24.4	1.0	6.8	2.5	0.1	0.50	0.02	0.09	0.03	0.00

AXES 6 A 10

MODALITES			COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES				
IDEN - LIBELLE	P.REL	DISTO	6	7	8	9	10	6	7	8	9	10	6	7	8	9	10
35 . Estructura			CONTRIBUTION CUMULEE = 1.3 12.2 18.1 35.3 17.2														
sine - sin	21.56	0.16	-0.02	-0.07	0.00	0.00	-0.15	0.0	0.4	0.0	0.0	2.4	0.00	0.03	0.00	0.00	0.13
cont - conte	2.92	7.55	0.04	0.11	-0.48	-0.63	0.88	0.0	0.1	2.9	5.4	11.5	0.00	0.00	0.03	0.05	0.10
desc - desc	0.52	47.18	0.76	2.35	2.62	3.53	1.12	1.2	11.6	15.2	29.9	3.3	0.01	0.12	0.15	0.26	0.03
36 . IACENTO en classes			CONTRIBUTION CUMULEE = 94.0 64.3 59.7 11.8 33.7														
OBAG - OBSAG	0.79	30.80	0.93	4.05	0.53	-0.81	0.79	2.7	52.3	0.9	2.4	2.5	0.03	0.53	0.01	0.02	0.02
BUPR - BURPR	1.15	20.78	-1.81	-0.30	1.01	-0.58	-0.13	14.9	0.4	5.0	1.8	0.1	0.16	0.00	0.05	0.02	0.00
BRQM - BRQMA	0.99	24.24	4.01	-1.32	1.77	-0.95	0.13	62.9	7.0	13.4	4.1	0.1	0.66	0.07	0.13	0.04	0.00
DIRE - DIREC	16.57	0.51	-0.30	-0.12	0.06	0.18	0.24	5.7	0.9	0.2	2.5	5.0	0.17	0.03	0.01	0.06	0.12
RETO - RETOR	4.51	4.54	0.22	-0.11	-0.29	-0.07	-1.06	0.8	0.2	1.7	0.1	25.9	0.01	0.00	0.02	0.00	0.25
INSE - INSEG	0.99	24.24	1.33	0.93	-3.01	-0.43	0.16	6.9	3.5	38.5	0.8	0.1	0.07	0.04	0.37	0.01	0.00
37 . IREFERENIE en classes			CONTRIBUTION CUMULEE = 2.2 13.2 22.0 21.9 48.6														
YOFA - RYOFA	2.61	8.58	0.27	0.18	-0.49	0.59	-1.16	0.7	0.4	2.7	4.3	18.0	0.01	0.00	0.03	0.04	0.16
SOCI - RSOC	0.64	37.78	-0.18	-2.17	0.04	-1.44	2.23	0.1	12.3	0.0	6.2	16.3	0.00	0.13	0.00	0.06	0.13
ESCO - RESC	1.49	15.74	0.43	-0.20	-1.60	1.21	1.37	1.1	0.2	16.4	10.1	14.2	0.01	0.00	0.16	0.09	0.12
SINR - SINRE	20.25	0.23	-0.06	0.06	0.18	-0.12	-0.02	0.3	0.3	2.8	1.3	0.0	0.02	0.02	0.14	0.06	0.00
38 . IDESTINAIARIO en classes			CONTRIBUTION CUMULEE = 2.5 10.3 0.2 31.0 0.4														
DEPR - DPERS	12.36	1.02	0.13	-0.22	-0.04	0.27	0.06	0.9	2.4	0.1	4.3	0.2	0.02	0.05	0.00	0.07	0.00
DSOC - DSCOL	7.59	2.29	-0.23	0.48	0.06	-0.77	-0.06	1.6	7.2	0.1	21.0	0.2	0.02	0.10	0.00	0.26	0.00
DSOC - DSOCI	5.05	3.95	0.02	-0.19	0.01	0.49	-0.04	0.0	0.7	0.0	5.7	0.1	0.00	0.01	0.00	0.06	0.00

**Resultados del Análisis de Correspondencias Múltiples desarrollado con SPAD 3.21. Modelo B (acento, referente, estructura y destinatario)**

AXES 11 A 12

MODALITES			COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRES				
IDEN - LIBELLE	P.REL	DISTO	11	12	0	0	0	11	12	0	0	0	11	12	0	0	0
35 . Estructura																	
sine - sin	21.56	0.16	0.20	0.00	0.00	0.00	0.00	5.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.26	0.00	0.00	0.00	0.00
cont - conte	2.92	7.55	-1.50	-0.06	0.00	0.00	0.00	36.6	0.1	0.0	0.0	0.0	0.30	0.00	0.00	0.00	0.00
desc - desc	0.52	47.18	-0.04	0.30	0.00	0.00	0.00	0.0	0.3	0.0	0.0	0.0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
			CONTRIBUTION CUMULEE = 41.6 0.4 0.0 0.0 0.0														
36 . LACENIO en classes																	
OBAG - OBSAG	0.79	30.80	-0.11	0.38	0.00	0.00	0.00	0.1	0.7	0.0	0.0	0.0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
BUPR - BURPR	1.15	20.78	-0.27	1.27	0.00	0.00	0.00	0.5	12.6	0.0	0.0	0.0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
BROM - BROMA	0.99	24.24	0.32	0.21	0.00	0.00	0.00	0.6	0.3	0.0	0.0	0.0	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
DIRE - DIREC	16.57	0.51	0.17	-0.04	0.00	0.00	0.00	2.7	0.2	0.0	0.0	0.0	0.06	0.00	0.00	0.00	0.00
RETO - RETOR	4.51	4.54	-0.80	-0.25	0.00	0.00	0.00	16.3	1.9	0.0	0.0	0.0	0.14	0.01	0.00	0.00	0.00
INSE - INSEG	0.99	24.24	0.89	-0.15	0.00	0.00	0.00	4.3	0.1	0.0	0.0	0.0	0.03	0.00	0.00	0.00	0.00
			CONTRIBUTION CUMULEE = 24.5 15.9 0.0 0.0 0.0														
37 . IREFERENTE en classes																	
YOFA - YOFA	2.61	8.58	0.54	1.20	0.00	0.00	0.00	4.2	25.2	0.0	0.0	0.0	0.03	0.17	0.00	0.00	0.00
SOCI - RSOC	0.64	37.78	1.29	0.88	0.00	0.00	0.00	6.0	3.4	0.0	0.0	0.0	0.04	0.02	0.00	0.00	0.00
ESCO - RESC	1.49	15.74	0.06	0.33	0.00	0.00	0.00	0.0	1.1	0.0	0.0	0.0	0.00	0.01	0.00	0.00	0.00
SINR - SINRE	20.25	0.23	-0.11	-0.21	0.00	0.00	0.00	1.5	5.8	0.0	0.0	0.0	0.06	0.18	0.00	0.00	0.00
			CONTRIBUTION CUMULEE = 11.7 35.5 0.0 0.0 0.0														
38 . IDESTINATARIO en classes																	
DPER - DPERS	12.36	1.02	-0.40	0.39	0.00	0.00	0.00	11.1	12.6	0.0	0.0	0.0	0.16	0.15	0.00	0.00	0.00
DSCO - DSOL	7.59	2.29	0.43	0.05	0.00	0.00	0.00	8.0	0.1	0.0	0.0	0.0	0.08	0.00	0.00	0.00	0.00
DSOC - DSOCI	5.05	3.95	0.33	-1.02	0.00	0.00	0.00	3.1	35.6	0.0	0.0	0.0	0.03	0.26	0.00	0.00	0.00
			CONTRIBUTION CUMULEE = 22.2 48.3 0.0 0.0 0.0														

COORDONNEES ET VALEURS-TEST DES MODALITES

AXES 1 A 5

MODALITES			VALEURS-TEST					COORDONNEES					
IDEN - LIBELLE	EFF.	P.ABS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	DISTO.
35 . Estructura													
sine - sin	1371	1371.00	-23.1	3.2	2.2	-17.8	-6.5	-0.23	0.03	0.02	-0.18	-0.06	0.16
cont - conte	186	186.00	24.7	4.5	-4.9	12.6	2.1	1.70	0.31	-0.34	0.87	0.15	7.55
desc - desc	33	33.00	0.0	-18.0	5.8	14.6	10.9	0.01	-3.09	0.99	2.52	1.88	47.18
36 . LACENIO en classes													
OBAG - OBSAG	45	45.00	2.4	5.3	8.2	-13.9	-15.6	0.35	0.78	1.20	-2.04	-2.29	34.33
BUPR - BURPR	72	72.00	12.6	2.2	13.1	-16.1	22.2	1.45	0.25	1.51	-1.85	2.55	21.08
BROM - BROMA	60	60.00	5.8	3.4	-5.6	-4.0	7.2	0.73	0.43	-0.71	-0.51	0.91	25.50
DIRE - DIREC	1052	1052.00	-3.9	16.3	-17.8	13.3	-9.7	-0.07	0.29	-0.32	0.24	-0.17	0.51
RETO - RETOR	285	285.00	-1.3	-28.6	5.6	-3.4	-5.3	-0.07	-1.54	0.30	-0.18	-0.29	4.58
INSE - INSEG	59	59.00	-9.0	5.8	15.3	9.1	16.9	-1.15	0.74	1.95	1.16	2.16	25.95
36 - reponse manquante	17	17.00	-0.5	1.6	3.6	-2.9	0.6	-0.12	0.39	0.86	-0.69	0.15	92.53
37 . IREFERENTE en classes													
YOFA - YOFA	166	166.00	26.5	5.9	-3.0	9.2	-7.6	1.95	0.44	-0.22	0.68	-0.56	8.58
SOCI - RSOC	41	41.00	3.9	-18.5	19.6	6.2	-14.5	0.60	-2.85	3.02	0.96	-2.24	37.78
ESCO - RESC	95	95.00	3.2	-15.2	-14.8	-22.0	4.1	0.32	-1.51	-1.47	-2.19	0.40	15.74
SINR - SINRE	1288	1288.00	-24.2	12.0	3.3	3.6	9.3	-0.29	0.15	0.04	0.04	0.11	0.23
38 . IDESTINATARIO en classes													
DPER - DPERS	783	783.00	-24.4	13.2	8.0	-0.2	-6.2	-0.62	0.34	0.20	0.00	-0.16	1.03
DSCO - DSOL	477	477.00	2.2	-19.0	-19.3	6.6	7.3	0.09	-0.73	-0.74	0.25	0.28	2.33
DSOC - DSOCI	314	314.00	28.1	4.9	11.5	-6.7	-1.1	1.42	0.25	0.58	-0.34	-0.05	4.06
38 - reponse manquante	16	16.00	0.1	1.9	2.8	-2.4	1.7	0.04	0.48	0.70	-0.60	0.42	98.38
29 . GRUPO													
GA01 - A1	249	249.00	9.8	6.2	0.9	-2.5	0.2	0.57	0.36	0.05	-0.14	0.01	5.39
GA02 - A2	318	318.00	3.0	1.2	2.4	-0.5	-2.8	0.15	0.06	0.12	-0.03	-0.14	4.00
GB03 - B	589	589.00	-3.2	-0.4	-3.5	2.8	-1.1	-0.10	-0.01	-0.11	0.09	-0.04	1.70
GC04 - C	434	434.00	-7.2	-5.7	0.9	-0.5	3.6	-0.29	-0.23	0.04	-0.02	0.15	2.66

Anexo 8

AXES 6 A 10

MODALITES				VALEURS-TEST					COORDONNEES					
IDEN - LIBELLE	EFF.	P.ABS		6	7	8	9	10	6	7	8	9	10	DISTO.
35 . Estructura														
sine - sin	1371	1371.00		-2.4	-7.1	0.2	0.1	-14.6	-0.02	-0.07	0.00	0.00	-0.15	0.16
cont - conte	186	186.00		0.6	1.6	-7.0	-9.2	12.7	0.04	0.11	-0.48	-0.63	0.88	7.55
desc - desc	33	33.00		4.4	13.6	15.2	20.5	6.5	0.76	2.35	2.62	3.53	1.12	47.18
36 . IACENIO en classes														
OBAG - OBSAG	45	45.00		6.4	27.7	3.4	-5.7	5.4	0.94	4.07	0.50	-0.83	0.79	34.33
BURP - BURPR	72	72.00		-15.7	-2.7	8.8	-4.9	-1.1	-1.81	-0.31	1.01	-0.56	-0.12	21.08
BRQM - BRQMA	60	60.00		31.6	-10.3	13.9	-7.6	1.1	4.01	-1.30	1.76	-0.96	0.13	25.50
DIRE - DIREC	1052	1052.00		-16.5	-6.7	3.3	10.2	13.6	-0.30	-0.12	0.06	0.18	0.24	0.51
RETO - RETOR	285	285.00		4.0	-2.0	-5.5	-1.4	-19.7	0.21	-0.11	-0.30	-0.07	-1.06	4.58
INSE - INSEG	59	59.00		10.5	7.2	-23.6	-3.2	1.4	1.34	0.92	-3.01	-0.41	0.18	25.95
36_ - reponse manquante	17	17.00		4.4	4.7	-0.1	-2.9	0.0	1.07	1.13	-0.02	-0.70	0.01	92.53
37 . IREFERENTE en classes														
YOFA - RYOFA	166	166.00		3.6	2.5	-6.7	8.1	-15.8	0.27	0.18	-0.49	0.59	-1.16	8.58
SOCI - RSOC	41	41.00		-1.2	-14.1	0.2	-9.4	14.4	-0.18	-2.17	0.04	-1.44	2.23	37.78
ESCO - RESC	95	95.00		4.4	-2.0	-16.1	12.1	13.7	0.43	-0.20	-1.60	1.21	1.37	15.74
SINR - SINRE	1288	1288.00		-5.0	4.9	14.9	-9.9	-1.8	-0.06	0.06	0.18	-0.12	-0.02	0.23
38 . IDESTINATARIO en classes														
DEPR - DPEPS	783	783.00		4.8	-8.6	-1.7	10.9	2.2	0.12	-0.22	-0.04	0.28	0.06	1.03
DSOC - DSOCOL	477	477.00		-6.0	12.5	1.7	-20.0	-1.7	-0.23	0.48	0.06	-0.77	-0.06	2.33
DSOC - DSOCI	314	314.00		-0.4	-4.5	0.1	10.2	-1.0	-0.02	-0.23	0.00	0.52	-0.05	4.06
38_ - reponse manquante	16	16.00		5.0	3.7	0.4	-3.2	0.5	1.25	0.93	0.10	-0.80	0.13	98.38
29 . GRUPO														
GA01 - A1	249	249.00		1.2	2.7	0.9	-0.8	4.0	0.07	0.16	0.05	-0.05	0.24	5.39
GA02 - A2	318	318.00		-2.3	-3.8	-0.4	-0.7	2.8	-0.12	-0.19	-0.02	-0.03	0.14	4.00
GB03 - B	589	589.00		-1.9	-0.4	-1.4	1.9	-3.1	-0.06	-0.01	-0.04	0.06	-0.10	1.70
GC04 - C	434	434.00		3.3	1.6	1.1	-0.8	-2.5	0.13	0.07	0.05	-0.03	-0.10	2.66

AXES 11 A 12

MODALITES				VALEURS-TEST					COORDONNEES					
IDEN - LIBELLE	EFF.	P.ABS		11	12	0	0	0	11	12	0	0	0	DISTO.
35 . Estructura														
sine - sin	1371	1371.00		20.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.20	0.00	0.00	0.00	0.00	0.16
cont - conte	186	186.00		-21.7	-0.8	0.0	0.0	0.0	-1.50	-0.06	0.00	0.00	0.00	7.55
desc - desc	33	33.00		-0.2	1.8	0.0	0.0	0.0	-0.04	0.30	0.00	0.00	0.00	47.18
36 . IACENIO en classes														
OBAG - OBSAG	45	45.00		-0.9	3.2	0.0	0.0	0.0	-0.13	0.47	0.00	0.00	0.00	34.33
BURP - BURPR	72	72.00		-2.4	11.0	0.0	0.0	0.0	-0.27	1.26	0.00	0.00	0.00	21.08
BRQM - BRQMA	60	60.00		2.5	1.8	0.0	0.0	0.0	0.32	0.23	0.00	0.00	0.00	25.50
DIRE - DIREC	1052	1052.00		9.4	-2.3	0.0	0.0	0.0	0.17	-0.04	0.00	0.00	0.00	0.51
RETO - RETOR	285	285.00		-14.9	-4.7	0.0	0.0	0.0	-0.80	-0.25	0.00	0.00	0.00	4.58
INSE - INSEG	59	59.00		6.4	-0.5	0.0	0.0	0.0	0.82	-0.06	0.00	0.00	0.00	25.95
36_ - reponse manquante	17	17.00		1.9	-1.8	0.0	0.0	0.0	0.47	-0.44	0.00	0.00	0.00	92.53
37 . IREFERENTE en classes														
YOFA - RYOFA	166	166.00		7.3	16.3	0.0	0.0	0.0	0.54	1.20	0.00	0.00	0.00	8.58
SOCI - RSOC	41	41.00		8.3	5.7	0.0	0.0	0.0	1.29	0.88	0.00	0.00	0.00	37.78
ESCO - RESC	95	95.00		0.6	3.3	0.0	0.0	0.0	0.06	0.33	0.00	0.00	0.00	15.74
SINR - SINRE	1288	1288.00		-9.5	-17.0	0.0	0.0	0.0	-0.11	-0.21	0.00	0.00	0.00	0.23
38 . IDESTINATARIO en classes														
DEPR - DPEPS	783	783.00		-15.8	15.2	0.0	0.0	0.0	-0.40	0.39	0.00	0.00	0.00	1.03
DSOC - DSOCOL	477	477.00		11.1	1.3	0.0	0.0	0.0	0.42	0.05	0.00	0.00	0.00	2.33
DSOC - DSOCI	314	314.00		6.2	-19.9	0.0	0.0	0.0	0.31	-1.00	0.00	0.00	0.00	4.06
38_ - reponse manquante	16	16.00		3.4	-2.6	0.0	0.0	0.0	0.85	-0.64	0.00	0.00	0.00	98.38
29 . GRUPO														
GA01 - A1	249	249.00		1.0	-3.0	0.0	0.0	0.0	0.06	-0.18	0.00	0.00	0.00	5.39
GA02 - A2	318	318.00		1.6	-3.7	0.0	0.0	0.0	0.08	-0.19	0.00	0.00	0.00	4.00
GB03 - B	589	589.00		-0.4	-1.4	0.0	0.0	0.0	-0.01	-0.05	0.00	0.00	0.00	1.70
GC04 - C	434	434.00		-1.8	7.3	0.0	0.0	0.0	-0.07	0.30	0.00	0.00	0.00	2.66

Resultados del Análisis de Correspondencias Múltiples desarrollado  
con SPAD 3.21. Modelo B (acento, referente, estructura y destinatario)

DESCRIPTION DES AXES FACTORIELS  
DESCRIPTION DU FACTEUR 1  
PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
DPER	-24.42	DPER	1DESTINATARIO en classes	783.00	1
Z O N E C E N T R A L E					
DSOC	28.08	DSOCI	1DESTINATARIO en classes	314.00	18

DESCRIPTION DU FACTEUR 2  
PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
RETO	-28.61	RETOR	1ACENTO en classes	285.00	1
Z O N E C E N T R A L E					
DIRE	16.34	DIREC	1ACENTO en classes	1052.00	18

DESCRIPTION DU FACTEUR 3  
PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
DSOO	-19.34	DSOOL	1DESTINATARIO en classes	477.00	1
Z O N E C E N T R A L E					
SOCI	19.58	RSOC	1REFERENIE en classes	41.00	18

DESCRIPTION DU FACTEUR 4  
PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
ESCO	-22.03	RESC	1REFERENIE en classes	95.00	1
Z O N E C E N T R A L E					
desc	14.64	desc	Estructura	33.00	18

DESCRIPTION DU FACTEUR 5  
PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
OBAG	-15.60	OBSAG	1ACENTO en classes	45.00	1
Z O N E C E N T R A L E					
BUFR	22.16	BURFR	1ACENTO en classes	72.00	18

DESCRIPTION DU FACTEUR 6  
PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
DIRE	-16.46	DIREC	1ACENTO en classes	1052.00	1
Z O N E C E N T R A L E					
BROM	31.63	BROMA	1ACENTO en classes	60.00	18

DESCRIPTION DU FACTEUR 7  
PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
SOCI	-14.09	RSOC	1REFERENIE en classes	41.00	1
Z O N E C E N T R A L E					
OBAG	27.67	OBSAG	1ACENTO en classes	45.00	18

## Anexo 8

### DESCRIPTION DU FACTEUR 8 PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
INSE	-23.57	INSEG	1ACENTO en classes	59.00	1
Z O N E C E N T R A L E					
desc	15.19	desc	Estructura	33.00	18

### DESCRIPTION DU FACTEUR 9 PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
DSCO	-20.02	DSCOL	1DESTINATARIO en classes	477.00	1
Z O N E C E N T R A L E					
desc	20.47	desc	Estructura	33.00	18

### DESCRIPTION DU FACTEUR 10 PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
REIO	-19.70	REIOR	1ACENTIO en classes	285.00	1
Z O N E C E N T R A L E					
SOCI	14.44	RSOC	1REFERENIE en classes	41.00	18

### DESCRIPTION DU FACTEUR 11 PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
cont	-21.69	conte	Estructura	186.00	1
Z O N E C E N T R A L E					
sine	20.32	sin	Estructura	1371.00	18

### DESCRIPTION DU FACTEUR 12 PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
DSOC	-19.86	DSOCI	1DESTINATARIO en classes	314.00	1
Z O N E C E N T R A L E					
YOFA	16.27	RYOFA	1REFERENIE en classes	166.00	18

# **ANEXO 9:**

Resultados del  
Análisis de Correspondencias Múltiples  
desarrollado con SPAD 3.21

**Modelo C**  
(acento, destinatario y estructura)

## Anexo 9

### ANALYSE DES CORRESPONDANCES MULTIPLES

#### APUREMENT DES MODALITES ACTIVES

SEUIL (PCMIN) : 2.00 % POIDS: 31.80  
 AVANT APUREMENT : 3 QUESTIONS ACTIVES 14 MODALITES ASSOCIEES  
 APRES : 3 QUESTIONS ACTIVES 12 MODALITES ASSOCIEES  
 POIDS TOTAL DES INDIVIDUS ACTIFS : 1590.00  
 TRI-A-PLAT DES QUESTIONS ACTIVES

IDENT	MODALITES LIBELLE	AVANT APUREMENT		APRES APUREMENT		HISTOGRAMME DES POIDS RELATIFS
		EFF.	POIDS	EFF.	POIDS	
35 . Estructura						
sine - sin		1371	1371.00	1371	1371.00	*****
cont - conte		186	186.00	186	186.00	*****
desc - desc		33	33.00	33	33.00	**
36 . 1ACENTIO en classes						
OBAG - OBSAG		45	45.00	50	50.00	**
BUFR - BURFR		72	72.00	73	73.00	***
BROM - BRQMA		60	60.00	63	63.00	***
DIRE - DIREC		1052	1052.00	1054	1054.00	*****
RETO - RETOR		285	285.00	287	287.00	*****
INSE - INSEG		59	59.00	63	63.00	***
36_ - reponse manquante		17	17.00	== VENTILEE ==		
38 . 1DESTINATARIO en classes						
DPER - DPER8		783	783.00	786	786.00	*****
DSCO - DSCOL		477	477.00	483	483.00	*****
DSOC - DSOCI		314	314.00	321	321.00	*****
38_ - reponse manquante		16	16.00	== VENTILEE ==		

#### TABLEAU DE BURT

	sine	cont	desc	OBAG	BUFR	BROM	DIRE	RETO	INSE	DPER	DSCO	DSOC
sine	1371	0	0									
cont	0	186	0									
desc	0	0	33									
OBAG	45	5	0	50	0	0	0	0	0			
BUFR	57	15	1	0	73	0	0	0	0			
BROM	50	12	1	0	0	63	0	0	0			
DIRE	911	130	13	0	0	0	1054	0	0			
RETO	252	19	16	0	0	0	0	287	0			
INSE	56	5	2	0	0	0	0	0	63			
DPER	741	37	8	23	12	28	555	120	48	786	0	0
DSCO	394	69	20	10	19	15	307	121	11	0	483	0
DSOC	236	80	5	17	42	20	192	46	4	0	0	321

Resultados del Análisis de Correspondencias Múltiples desarrollado  
con SPAD 3.21. Modelo C (acento, estructura y destinatario)

TABLEAU DE BURT (PROFILS HORIZONTALS)

LE TRI-A-PLAT DE CHAQUE QUESTION FIGURE SUR LA DIAGONALE CORRESPONDANTE  
TOUS LES NOMBRES SONT EXPRIMES EN POURCENTAGES

	sine	cont	desc	OEAG	EUER	BROM	DIRE	RETO	INSE	DPER	DSCO	DSOC
sine	86.2	0.0	0.0	3.3	4.2	3.6	66.4	18.4	4.1	54.0	28.7	17.2
cont	0.0	11.7	0.0	2.7	8.1	6.5	69.9	10.2	2.7	19.9	37.1	43.0
desc	0.0	0.0	2.1	0.0	3.0	3.0	39.4	48.5	6.1	24.2	60.6	15.2
OEAG	90.0	10.0	0.0	3.1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	46.0	20.0	34.0
EUER	78.1	20.5	1.4	0.0	4.6	0.0	0.0	0.0	0.0	16.4	26.0	57.5
BROM	79.4	19.0	1.6	0.0	0.0	4.0	0.0	0.0	0.0	44.4	23.8	31.7
DIRE	86.4	12.3	1.2	0.0	0.0	0.0	66.3	0.0	0.0	52.7	29.1	18.2
RETO	87.8	6.6	5.6	0.0	0.0	0.0	0.0	18.1	0.0	41.8	42.2	16.0
INSE	88.9	7.9	3.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	4.0	76.2	17.5	6.3
DPER	94.3	4.7	1.0	2.9	1.5	3.6	70.6	15.3	6.1	49.4	0.0	0.0
DSCO	81.6	14.3	4.1	2.1	3.9	3.1	63.6	25.1	2.3	0.0	30.4	0.0
DSOC	73.5	24.9	1.6	5.3	13.1	6.2	59.8	14.3	1.2	0.0	0.0	20.2

VALEURS PROPRES  
APERCU DE LA PRECISION DES CALCULS : TRACE AVANT DIAGONALISATION ... 3.0000  
SOMME DES VALEURS PROPRES .... 3.0000

HISTOGRAMME DES 9 PREMIERES VALEURS PROPRES

NUMERO	VALEUR PROPRE	POURCENT.	POURCENT. CUMULE
1	0.4595	15.32	15.32
2	0.4084	13.61	28.93
3	0.3444	11.48	40.41
4	0.3380	11.27	51.68
5	0.3333	11.11	62.79
6	0.3176	10.59	73.37
7	0.2948	9.83	83.20
8	0.2770	9.23	92.43
9	0.2271	7.57	100.00

RECHERCHE DE PALIERS (DIFFERENCES TROISIEMES)

PALIER ENTIRE	VALEUR DU PALIER
2-- 3	-55.91
5-- 6	-12.94

RECHERCHE DE PALIERS ENTIRE (DIFFERENCES SECONDES)

PALIER ENTIRE	VALEUR DU PALIER
2-- 3	57.69
3-- 4	1.78



Anexo 9

COORDONNEES, CONTRIBUTIONS ET COSINUS CARRÉS DES MODALITES ACTIVES  
AXES 1 A 5

MODALITES			COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRÉS				
IDEN - LIBELLE	P.REL	DISTO	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
35 . Estructura																	
sine - sin	28.74	0.16	0.23	0.10	0.06	0.11	0.00	3.4	0.6	0.3	1.1	0.0	0.34	0.06	0.02	0.08	0.00
cont - conte	3.90	7.55	-1.72	0.03	-0.73	-0.62	0.00	25.2	0.0	6.0	4.4	0.0	0.39	0.00	0.07	0.05	0.00
desc - desc	0.69	47.18	0.05	-4.16	1.77	-1.21	0.00	0.0	29.3	6.3	3.0	0.0	0.00	0.37	0.07	0.03	0.00
CONTRIBUTION CUMULEE = 28.5 29.9 12.6 8.4 0.0																	
36 . IACENTO en classes																	
OBAG - OBSAG	1.05	30.80	-0.46	1.00	2.39	3.34	2.52	0.5	2.6	17.4	34.5	20.0	0.01	0.03	0.19	0.36	0.21
BUFR - BURFR	1.53	20.78	-2.40	0.24	1.50	0.32	-2.07	19.2	0.2	10.0	0.5	19.7	0.28	0.00	0.11	0.00	0.21
BRQM - BRQMA	1.32	24.24	-0.88	0.44	0.18	-2.73	3.54	2.2	0.6	0.1	29.2	49.6	0.03	0.01	0.00	0.31	0.52
DIRE - DIREC	22.10	0.51	0.10	0.24	-0.53	0.05	-0.16	0.5	3.2	17.8	0.2	1.7	0.02	0.12	0.55	0.01	0.05
RETO - RETOR	6.02	4.54	0.25	-1.38	0.52	0.30	0.22	0.8	27.9	4.7	1.6	0.9	0.01	0.42	0.06	0.02	0.01
INSE - INSEG	1.32	24.24	1.19	0.68	2.64	-2.52	-1.43	4.0	1.5	26.8	24.9	8.1	0.06	0.02	0.29	0.26	0.08
CONTRIBUTION CUMULEE = 27.3 36.0 76.8 90.8100.0																	
38 . IDESTINATARIO en classes																	
DPER - DPERS	16.48	1.02	0.63	0.45	0.13	-0.09	0.00	14.3	8.2	0.8	0.4	0.0	0.39	0.20	0.02	0.01	0.00
DSCO - DSCOL	10.13	2.29	-0.08	-0.98	-0.48	0.09	0.00	0.2	23.6	6.7	0.2	0.0	0.00	0.42	0.10	0.00	0.00
DSOC - DSOCI	6.73	3.95	-1.42	0.36	0.41	0.09	0.00	29.7	2.2	3.2	0.2	0.0	0.51	0.03	0.04	0.00	0.00
CONTRIBUTION CUMULEE = 44.2 34.1 10.7 0.8 0.0																	

AXES 6 A 9

MODALITES			COORDONNEES					CONTRIBUTIONS					COSINUS CARRÉS				
IDEN - LIBELLE	P.REL	DISTO	6	7	8	9	0	6	7	8	9	0	6	7	8	9	0
35 . Estructura																	
sine - sin	28.74	0.16	-0.20	0.08	-0.09	-0.16	0.00	3.6	0.7	0.8	3.4	0.0	0.25	0.04	0.05	0.17	0.00
cont - conte	3.90	7.55	1.29	0.25	0.79	1.15	0.00	20.4	0.9	8.8	22.6	0.0	0.22	0.01	0.08	0.17	0.00
desc - desc	0.69	47.18	1.05	-4.83	-0.87	0.29	0.00	2.4	54.8	1.9	0.3	0.0	0.02	0.49	0.02	0.00	0.00
CONTRIBUTION CUMULEE = 26.5 56.3 11.5 26.2 0.0																	
36 . IACENTO en classes																	
OBAG - OBSAG	1.05	30.80	2.28	0.08	-0.95	0.53	0.00	17.2	0.0	3.4	1.3	0.0	0.17	0.00	0.03	0.01	0.00
BUFR - BURFR	1.53	20.78	-1.82	0.31	-1.75	1.36	0.00	16.0	0.5	16.9	12.5	0.0	0.16	0.00	0.15	0.09	0.00
BRQM - BRQMA	1.32	24.24	-1.40	0.31	-1.08	0.12	0.00	8.2	0.4	5.5	0.1	0.0	0.08	0.00	0.05	0.00	0.00
DIRE - DIREC	22.10	0.51	0.13	-0.29	-0.09	-0.14	0.00	1.3	6.5	0.6	1.9	0.0	0.04	0.17	0.01	0.04	0.00
RETO - RETOR	6.02	4.54	-0.59	0.63	1.18	0.22	0.00	6.5	8.0	30.2	1.3	0.0	0.08	0.09	0.31	0.01	0.00
INSE - INSEG	1.32	24.24	2.12	1.35	-0.08	-0.83	0.00	18.7	8.1	0.0	4.0	0.0	0.19	0.07	0.00	0.03	0.00
CONTRIBUTION CUMULEE = 67.9 23.6 56.7 21.0 0.0																	
38 . IDESTINATARIO en classes																	
DPER - DPERS	16.48	1.02	-0.14	-0.24	0.19	0.53	0.00	1.0	3.2	2.0	20.5	0.0	0.02	0.06	0.03	0.28	0.00
DSCO - DSCOL	10.13	2.29	0.35	0.63	-0.73	-0.19	0.00	3.9	13.8	19.6	1.6	0.0	0.05	0.18	0.23	0.02	0.00
DSOC - DSOCI	6.73	3.95	-0.18	-0.37	0.65	-1.02	0.00	0.7	3.1	10.2	30.5	0.0	0.01	0.03	0.11	0.26	0.00
CONTRIBUTION CUMULEE = 5.7 20.1 31.8 52.7 0.0																	

**Resultados del Análisis de Correspondencias Múltiples desarrollado con SPAD 3.21. Modelo C (acento, estructura y destinatario)**

COORDONNEES ET VALEURS-TEST DES MODALITES  
AXES 1 A 5

MODALITES				VALEURS-TEST					COORDONNEES					DISTO.
IDEN - LIBELLE	EFF.	P.ABS	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
<b>35 . Estructura</b>														
sine - sin	1371	1371.00	23.2	9.6	5.6	11.2	0.0	0.23	0.10	0.06	0.11	0.00	0.16	
cont - conte	186	186.00	-25.0	0.4	-10.6	-8.9	0.0	-1.72	0.03	-0.73	-0.62	0.00	7.55	
desc - desc	33	33.00	0.3	-24.1	10.3	-7.0	0.0	0.05	-4.16	1.77	-1.21	0.00	47.18	
<b>36 . IACENTIO en classes</b>														
OBAG - OBSAG	45	45.00	-3.0	6.6	16.1	22.6	17.2	-0.44	0.98	2.36	3.33	2.52	34.33	
EUPR - BURPR	72	72.00	-20.9	2.2	13.1	2.7	-18.0	-2.41	0.25	1.51	0.31	-2.07	21.08	
BRDM - BRDMA	60	60.00	-7.1	3.4	1.3	-21.6	27.9	-0.90	0.42	0.17	-2.74	3.54	25.50	
DIRE - DIREC	1052	1052.00	5.7	13.7	-29.3	3.0	-9.0	0.10	0.25	-0.53	0.05	-0.16	0.51	
RETO - RETOR	285	285.00	4.6	-25.7	9.6	5.5	4.1	0.25	-1.38	0.52	0.30	0.22	4.58	
INSE - INSEG	59	59.00	9.6	5.4	20.7	-19.9	-11.2	1.23	0.70	2.65	-2.54	-1.43	25.95	
36_ - reponse manquante	17	17.00	-0.5	1.7	6.2	0.4	3.8	-0.13	0.42	1.50	0.10	0.91	92.53	
<b>38 . IDESTINATARIO en classes</b>														
DPER - DPERS	783	783.00	24.9	17.7	4.8	-3.5	-0.5	0.63	0.45	0.12	-0.09	-0.01	1.03	
DSCO - DSCOL	477	477.00	-2.2	-25.7	-12.7	2.5	0.3	-0.09	-0.98	-0.49	0.10	0.01	2.33	
DSOC - DSOCI	314	314.00	-28.4	6.9	7.2	1.8	-0.7	-1.44	0.35	0.37	0.09	-0.04	4.06	
38_ - reponse manquante	16	16.00	-1.4	1.8	5.4	-1.1	4.0	-0.34	0.46	1.33	-0.28	1.00	98.38	
<b>29 . GRUPO</b>														
GA01 - A1	249	249.00	-10.8	5.7	0.9	0.6	2.3	-0.63	0.33	0.05	0.04	0.13	5.39	
GA02 - A2	318	318.00	-3.5	3.3	-1.7	1.2	-1.2	-0.18	0.16	-0.08	0.06	-0.06	4.00	
GB03 - B	589	589.00	4.2	-1.7	-3.5	0.4	-1.7	0.14	-0.05	-0.11	0.01	-0.05	1.70	
GC04 - C	434	434.00	7.4	-5.7	4.6	-2.0	1.0	0.30	-0.23	0.19	-0.08	0.04	2.66	
<b>37 . IREFERENTE en classes</b>														
YOFA - RYOFA	166	166.00	-12.4	0.9	-2.4	-0.6	1.8	-0.91	0.07	-0.17	-0.05	0.13	8.58	
SOCI - RSOC	41	41.00	-1.3	-5.3	1.7	1.0	0.2	-0.21	-0.82	0.26	0.15	0.02	37.78	
ESCO - RESC	95	95.00	-1.3	-4.5	0.0	1.3	1.3	-0.13	-0.44	0.00	0.13	0.13	15.74	
SINR - SINRE	1288	1288.00	11.0	4.1	1.1	-0.7	-2.2	0.13	0.05	0.01	-0.01	-0.03	0.23	

AXES 6 A 9

MODALITES				VALEURS-TEST					COORDONNEES					DISTO.
IDEN - LIBELLE	EFF.	P.ABS	6	7	8	9	0	6	7	8	9	0		
<b>35 . Estructura</b>														
sine - sin	1371	1371.00	-20.0	8.2	-8.6	-16.2	0.0	-0.20	0.08	-0.09	-0.16	0.00	0.16	
cont - conte	186	186.00	18.7	3.7	11.5	16.7	0.0	1.29	0.25	0.79	1.15	0.00	7.55	
desc - desc	33	33.00	6.1	-28.0	-5.1	1.7	0.0	1.05	-4.83	-0.87	0.29	0.00	47.18	
<b>36 . IACENTIO en classes</b>														
OBAG - OBSAG	45	45.00	15.7	0.7	-6.6	4.1	0.0	2.31	0.11	-0.98	0.60	0.00	34.33	
EUPR - BURPR	72	72.00	-15.8	2.6	-15.0	11.8	0.0	-1.82	0.30	-1.73	1.36	0.00	21.08	
BRDM - BRDMA	60	60.00	-10.9	2.5	-8.5	1.0	0.0	-1.38	0.32	-1.08	0.12	0.00	25.50	
DIRE - DIREC	1052	1052.00	7.5	-16.5	-4.7	-7.7	0.0	0.13	-0.30	-0.08	-0.14	0.00	0.51	
RETO - RETOR	285	285.00	-10.9	11.7	21.9	4.1	0.0	-0.58	0.63	1.18	0.22	0.00	4.58	
INSE - INSEG	59	59.00	16.6	10.3	-0.5	-5.7	0.0	2.12	1.32	-0.06	-0.72	0.00	25.95	
36_ - reponse manquante	17	17.00	2.4	2.4	-2.3	-1.9	0.0	0.58	0.57	-0.56	-0.46	0.00	92.53	
<b>38 . IDESTINATARIO en classes</b>														
DPER - DPERS	783	783.00	-5.5	-9.5	7.5	20.8	0.0	-0.14	-0.24	0.19	0.53	0.00	1.03	
DSCO - DSCOL	477	477.00	9.1	16.4	-18.9	-4.8	0.0	0.35	0.63	-0.72	-0.18	0.00	2.33	
DSOC - DSOCI	314	314.00	-4.1	-7.5	13.2	-19.8	0.0	-0.21	-0.38	0.67	-1.00	0.00	4.06	
38_ - reponse manquante	16	16.00	2.1	2.3	-3.4	-3.3	0.0	0.51	0.58	-0.83	-0.83	0.00	98.38	
<b>29 . GRUPO</b>														
GA01 - A1	249	249.00	3.7	-1.1	-1.2	-2.2	0.0	0.22	-0.06	-0.07	-0.13	0.00	5.39	
GA02 - A2	318	318.00	-0.7	-0.4	2.6	-3.1	0.0	-0.03	-0.02	0.13	-0.16	0.00	4.00	
GB03 - B	589	589.00	0.1	-0.2	2.2	-1.4	0.0	0.00	-0.01	0.07	-0.05	0.00	1.70	
GC04 - C	434	434.00	-2.5	1.5	-3.8	6.1	0.0	-0.10	0.06	-0.15	0.25	0.00	2.66	
<b>37 . IREFERENTE en classes</b>														
YOFA - RYOFA	166	166.00	3.8	-0.9	5.4	-4.0	0.0	0.28	-0.06	0.39	-0.29	0.00	8.58	
SOCI - RSOC	41	41.00	-1.7	0.1	5.4	-0.8	0.0	-0.26	0.02	0.83	-0.12	0.00	37.78	
ESCO - RESC	95	95.00	-2.4	2.7	1.0	-1.4	0.0	-0.24	0.27	0.10	-0.14	0.00	15.74	
SINR - SINRE	1288	1288.00	-0.8	-1.0	-7.0	4.3	0.0	-0.01	-0.01	-0.08	0.05	0.00	0.23	

## Anexo 9

DESCRIPTION DES AXES FACTORIELS  
DESCRIPTION DU FACTEUR 1  
PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
DSOC	-28.38	DSOCI	1DESTINATARIO en classes	314.00	1
Z O N E C E N T R A L E					
DPER	24.92	DPEFS	1DESTINATARIO en classes	783.00	14

DESCRIPTION DU FACTEUR 2  
PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
RETO	-25.73	RETOR	1ACENTIO en classes	285.00	1
Z O N E C E N T R A L E					
DPER	17.65	DPEFS	1DESTINATARIO en classes	783.00	14

DESCRIPTION DU FACTEUR 3  
PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
DIRE	-29.34	DIREC	1ACENTIO en classes	1052.00	1
Z O N E C E N T R A L E					
INSE	20.71	INSEG	1ACENTIO en classes	59.00	14

DESCRIPTION DU FACTEUR 4  
PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
BRQM	-21.63	BRQMA	1ACENTIO en classes	60.00	1
Z O N E C E N T R A L E					
OBAG	22.63	OBSAG	1ACENTIO en classes	45.00	14

DESCRIPTION DU FACTEUR 5  
PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
BUFR	-17.96	BURFR	1ACENTIO en classes	72.00	1
Z O N E C E N T R A L E					
BRQM	27.94	BRQMA	1ACENTIO en classes	60.00	14

DESCRIPTION DU FACTEUR 6  
PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
sine	-19.98	sin	Estructura	1371.00	1
Z O N E C E N T R A L E					
cont	18.72	conte	Estructura	186.00	14

DESCRIPTION DU FACTEUR 7  
PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
desc	-28.04	desc	Estructura	33.00	1
Z O N E C E N T R A L E					
DSCO	16.35	DSCOL	1DESTINATARIO en classes	477.00	14

Resultados del Análisis de Correspondencias Múltiples desarrollado  
con SPAD 3.21. Modelo C (acento, estructura y destinatario)

---

DESCRIPTION DU FACTEUR 8  
PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
DSCO	-18.87	DSCOL	1DESTINATARIO en classes	477.00	1
Z O N E C E N T R A L E					
RETO	21.92	RETOR	1ACENTO en classes	285.00	14

DESCRIPTION DU FACTEUR 9  
PAR LES MODALITES ACTIVES

ID.	V.TEST	LIBELLE MODALITE	LIBELLE DE LA VARIABLE	POIDS	NUMERO
DSOC	-19.78	DSOCI	1DESTINATARIO en classes	314.00	1
Z O N E C E N T R A L E					
DPER	20.84	DPERS	1DESTINATARIO en classes	783.00	14

# **ANEXO 10:**

Resultados del  
Análisis Cluster de enunciados  
desarrollado con SPAD 3.21

Anexo 10

CLASSIFICATION HIERARCHIQUE (VOISINS RECIPROQUES)  
 SUR LES 9 PREMIERS AXES FACTORIELS

DESCRIPTION	DES	50 NOEUDS	D'INDICES	LES PLUS	ELEVES	
NUM. AINE	BENJ	EFF.	POIDS	INDICE	HISTOGRAMME	DES INDICES DE NIVEAU
3130	3128	3127	16	16.00	0.00000	*
3131	3130	3124	22	22.00	0.00000	*
3132	3129	3110	14	14.00	0.00000	*
3133	2566	2632	402	402.00	0.00000	*
3134	3133	2671	522	522.00	0.00000	*
3135	3123	3099	117	117.00	0.00000	*
3136	1298	167	2	2.00	0.00056	*
3137	954	581	2	2.00	0.00073	*
3138	2812	799	11	11.00	0.00101	*
3139	3005	2949	5	5.00	0.00134	*
3140	2948	3003	5	5.00	0.00134	*
3141	3049	3072	4	4.00	0.00146	*
3142	2915	2971	6	6.00	0.00149	*
3143	3032	3136	5	5.00	0.00158	*
3144	3082	3048	7	7.00	0.00209	*
3145	3084	3141	16	16.00	0.00317	*
3146	3144	3078	13	13.00	0.00320	*
3147	3106	2929	12	12.00	0.00389	*
3148	3011	3140	12	12.00	0.00395	*
3149	3146	1196	14	14.00	0.00480	**
3150	3125	3142	15	15.00	0.00501	**
3151	3149	1328	15	15.00	0.00545	**
3152	3026	2843	24	24.00	0.00650	**
3153	3131	3121	31	31.00	0.00712	**
3154	2814	3138	19	19.00	0.00747	**
3155	3147	3139	17	17.00	0.00825	**
3156	3132	3143	19	19.00	0.00827	**
3157	3057	3036	37	37.00	0.00861	**
3158	3071	3155	61	61.00	0.00963	***
3159	3151	3137	17	17.00	0.01045	***
3160	3157	3126	50	50.00	0.01259	***
3161	3145	3159	33	33.00	0.01263	***
3162	3153	3156	50	50.00	0.01407	****
3163	3120	3152	57	57.00	0.01871	*****
3164	2476	2978	77	77.00	0.01985	*****
3165	3160	3148	62	62.00	0.02126	*****
3166	3163	3150	72	72.00	0.02419	*****
3167	3164	3154	96	96.00	0.02608	*****
3168	3135	3022	153	153.00	0.04026	*****
3169	3167	2946	149	149.00	0.04200	*****
3170	3168	2803	252	252.00	0.05984	*****
3171	2716	1841	389	389.00	0.15341	*****
3172	3134	3171	911	911.00	0.18779	*****
3173	3169	3172	1060	1060.00	0.28166	*****
3174	3170	3173	1312	1312.00	0.30042	*****
3175	3158	3174	1373	1373.00	0.32643	*****
3176	3165	3175	1435	1435.00	0.33053	*****
3177	3162	3176	1485	1485.00	0.33484	*****
3178	3161	3177	1518	1518.00	0.34101	*****
3179	3166	3178	1590	1590.00	0.34508	*****
SOMME DES INDICES DE NIVEAU =						3.00000

Resultados del Análisis de Cluster de enunciados  
desarrollado con SPAD 3.21.

COORDONNEES ET VALEURS-TEST  
AXES 1 A 5

ELEMENTS			VALEURS-TEST					COORDONNEES					
NUM .	IDENT	POIDS	EFF	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1 .	1841	252.00	252	3.16	-8.99	-15.86	4.32	-2.80	0.18	-0.52	-0.92	0.25	-0.16
2 .	2716	137.00	137	-9.68	7.03	-0.76	3.08	-1.98	-0.79	0.57	-0.06	0.25	-0.16
3 .	2671	120.00	120	7.99	7.36	-3.80	0.85	-1.84	0.70	0.65	-0.33	0.07	-0.16
4 .	2632	201.00	201	10.63	9.80	-5.06	1.13	-2.45	0.70	0.65	-0.33	0.07	-0.16
5 .	2566	201.00	201	10.63	9.80	-5.06	1.13	-2.45	0.70	0.65	-0.33	0.07	-0.16
6 .	2946	53.00	53	-16.35	3.85	-6.07	-3.45	-1.20	-2.21	0.52	-0.82	-0.47	-0.16
7 .	2211	1.00	1	-0.61	-0.73	-0.08	-0.40	0.22	-0.61	-0.73	-0.08	-0.40	0.22
8 .	2812	10.00	10	-3.58	-6.01	-2.10	-0.72	0.69	-1.13	-1.90	-0.66	-0.23	0.22
9 .	2814	8.00	8	-5.96	-2.27	0.54	-0.64	0.62	-2.10	-0.80	0.19	-0.23	0.22
10 .	2978	49.00	49	-8.78	-4.08	-11.91	-3.33	-1.15	-1.23	-0.57	-1.68	-0.47	-0.16
11 .	2476	28.00	28	-3.82	3.16	-5.83	-3.43	-0.86	-0.72	0.59	-1.09	-0.64	-0.16
12 .	2803	99.00	99	2.97	-18.92	0.98	5.03	2.24	0.29	-1.84	0.10	0.49	0.22
13 .	3022	36.00	36	-4.15	-4.54	5.76	2.99	1.33	-0.68	-0.75	0.95	0.49	0.22
14 .	3099	57.00	57	6.21	-5.20	5.22	2.42	1.68	0.81	-0.68	0.68	0.31	0.22
15 .	3123	60.00	60	6.38	-5.34	5.36	2.48	1.72	0.81	-0.68	0.68	0.31	0.22
16 .	2949	2.00	2	-0.64	-0.31	1.97	-4.26	-2.02	-0.45	-0.22	1.39	-3.01	-1.43
17 .	3005	3.00	3	0.12	1.64	3.42	-5.52	-2.48	0.07	0.94	1.98	-3.18	-1.43
18 .	2929	3.00	3	-0.01	1.61	5.21	-3.97	-2.48	-0.01	0.93	3.01	-2.29	-1.43
19 .	3106	9.00	9	2.91	-0.50	6.47	-6.89	-4.30	0.97	-0.17	2.15	-2.29	-1.43
20 .	3071	44.00	44	10.00	6.72	18.38	-16.58	-9.62	1.49	1.00	2.73	-2.47	-1.43
21 .	3003	2.00	2	-2.02	1.07	-0.57	-4.80	5.01	-1.43	0.75	-0.40	-3.39	3.54
22 .	2948	3.00	3	-3.38	-0.71	-1.71	-5.58	6.13	-1.95	-0.41	-0.99	-3.22	3.54
23 .	3011	7.00	7	-7.74	1.81	-0.35	-8.52	9.38	-2.92	0.68	-0.13	-3.21	3.54
24 .	3126	13.00	13	-5.44	2.66	2.26	-9.04	12.81	-1.50	0.74	0.63	-2.50	3.54
25 .	3036	11.00	11	-1.77	-1.19	-0.76	-8.32	11.78	-0.53	-0.36	-0.23	-2.50	3.54
26 .	3057	26.00	26	-0.06	4.15	1.82	-13.75	18.19	-0.01	0.81	0.35	-2.67	3.54
27 .	0514	1.00	1	-1.64	0.04	1.15	2.77	2.52	-1.64	0.04	1.15	2.77	2.52
28 .	3210	1.00	1	-1.12	1.21	1.73	2.59	2.52	-1.12	1.21	1.73	2.59	2.52
29 .	3032	3.00	3	-4.53	1.97	3.47	4.80	4.37	-2.61	1.14	2.00	2.77	2.52
30 .	3110	6.00	6	-2.94	2.92	6.77	8.56	6.19	-1.20	1.19	2.76	3.49	2.52
31 .	3129	8.00	8	-3.39	3.38	7.83	9.89	7.15	-1.20	1.19	2.76	3.49	2.52
32 .	3121	9.00	9	-0.67	0.29	5.73	10.49	7.58	-0.22	0.10	1.91	3.49	2.52
33 .	3124	6.00	6	0.73	3.10	6.11	8.12	6.19	0.30	1.26	2.49	3.31	2.52
34 .	3130	16.00	16	1.19	5.08	10.00	13.31	10.14	0.30	1.26	2.49	3.31	2.52
35 .	1706	1.00	1	1.36	-2.47	4.39	-3.77	-1.43	1.36	-2.47	4.39	-3.77	-1.43
36 .	2420	1.00	1	-0.13	-2.54	4.67	-3.59	-1.43	-0.13	-2.54	4.67	-3.59	-1.43
37 .	3240	1.00	1	-0.66	-3.83	1.43	-3.80	3.54	-0.66	-3.83	1.43	-3.80	3.54
38 .	3036	1.00	1	-1.76	-4.00	2.70	-0.79	-2.07	-1.76	-4.00	2.70	-0.79	-2.07
39 .	3078	6.00	6	0.13	-9.79	1.82	-2.59	-0.40	0.05	-3.99	0.74	-1.05	-0.16
40 .	3048	2.00	2	-1.30	-4.10	2.26	-1.49	-0.23	-0.92	-2.90	1.60	-1.05	-0.16
41 .	3082	5.00	5	1.28	-6.33	2.97	-2.75	-0.36	0.57	-2.83	1.33	-1.23	-0.16
42 .	3072	2.00	2	-1.15	-5.97	3.69	-1.15	0.31	-0.81	-4.22	2.61	-0.81	0.22
43 .	3049	2.00	2	0.96	-5.87	3.31	-1.40	0.31	0.68	-4.15	2.34	-0.99	0.22
44 .	3084	12.00	12	0.56	-18.47	6.10	-2.83	0.76	0.16	-5.31	1.76	-0.81	0.22
45 .	2971	2.00	2	-3.58	0.83	1.23	-0.54	-2.93	-2.53	0.59	0.87	-0.38	-2.07
46 .	2915	4.00	4	-6.11	-1.16	0.57	-0.42	-4.14	-3.05	-0.58	0.29	-0.21	-2.07
47 .	3125	9.00	9	-12.10	1.55	3.43	-0.62	-6.22	-4.02	0.51	1.14	-0.21	-2.07
48 .	2843	10.00	10	-3.53	2.03	5.16	1.06	-6.56	-1.11	0.64	1.63	0.33	-2.07
49 .	3026	14.00	14	-6.14	-1.97	3.92	1.91	-7.77	-1.63	-0.52	1.04	0.51	-2.07
50 .	3120	33.00	33	-15.13	3.30	11.02	2.97	-12.01	-2.61	0.57	1.90	0.51	-2.07

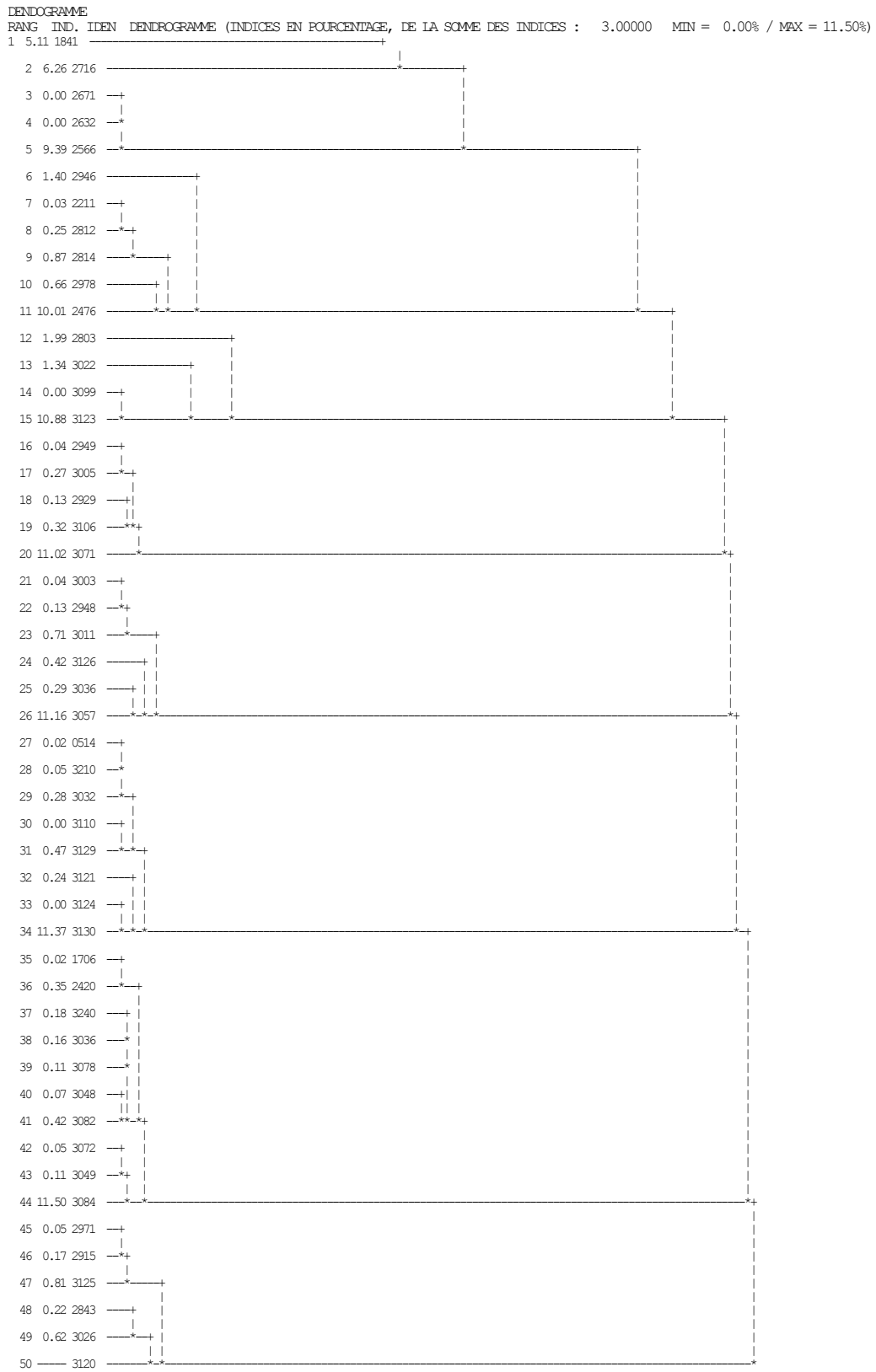
## Anexo 10

DESCRIPTION DES NOEUDS DE LA HIERACHIE  
(INDICES EN POURCENTAGE DE LA SOMME DES INDICES : 3.00000)

NOEUD		SUCESSEURS		EFFECT.	POIDS	COMPOSITION	
NUMERO	INDICE	AINE	BENJ			PREMIER	DERNIER
51	0.00	34	33	22	22.00	33	34
52	0.00	31	30	14	14.00	30	31
53	0.00	5	4	402	402.00	4	5
54	0.00	53	3	522	522.00	3	5
55	0.00	15	14	117	117.00	14	15
56	0.02	28	27	2	2.00	27	28
57	0.02	36	35	2	2.00	35	36
58	0.03	8	7	11	11.00	7	8
59	0.04	17	16	5	5.00	16	17
60	0.04	22	21	5	5.00	21	22
61	0.05	43	42	4	4.00	42	43
62	0.05	46	45	6	6.00	45	46
63	0.05	29	56	5	5.00	27	29
64	0.07	41	40	7	7.00	40	41
65	0.11	44	61	16	16.00	42	44
66	0.11	64	39	13	13.00	39	41
67	0.13	19	18	12	12.00	18	19
68	0.13	23	60	12	12.00	21	23
69	0.16	66	38	14	14.00	38	41
70	0.17	47	62	15	15.00	45	47
71	0.18	69	37	15	15.00	37	41
72	0.22	49	48	24	24.00	48	49
73	0.24	51	32	31	31.00	32	34
74	0.25	9	58	19	19.00	7	9
75	0.27	67	59	17	17.00	16	19
76	0.28	52	63	19	19.00	27	31
77	0.29	26	25	37	37.00	25	26
78	0.32	20	75	61	61.00	16	20
79	0.35	71	57	17	17.00	35	41
80	0.42	77	24	50	50.00	24	26
81	0.42	65	79	33	33.00	35	44
82	0.47	73	76	50	50.00	27	34
83	0.62	50	72	57	57.00	48	50
84	0.66	11	10	77	77.00	10	11
85	0.71	80	68	62	62.00	21	26
86	0.81	83	70	72	72.00	45	50
87	0.87	84	74	96	96.00	7	11
88	1.34	55	13	153	153.00	13	15
89	1.40	87	6	149	149.00	6	11
90	1.99	88	12	252	252.00	12	15
91	5.11	2	1	389	389.00	1	2
92	6.26	54	91	911	911.00	1	5
93	9.39	89	92	1060	1060.00	1	11
94	10.01	90	93	1312	1312.00	1	15
95	10.88	78	94	1373	1373.00	1	20
96	11.02	85	95	1435	1435.00	1	26
97	11.16	82	96	1485	1485.00	1	34
98	11.37	81	97	1518	1518.00	1	44
99	11.50	86	98	1590	1590.00	1	50



Resultados del Análisis de Cluster de enunciados desarrollado con SPAD 3.21.



## Anexo 10

PARTITION PAR COUPURE D'UN ARBRE HIERARCHIQUE  
 RECHERCHE DES MEILLEURES PARTITIONS  
 RECHERCHE DES PALIERS

PALIER ENIRE	VALEUR DU PALIER	
3172-- 3173	-118.67	*****
3170-- 3171	-59.60	*****

LISTE DES 2 MEILLEURE(S) PARTITION(S) ENIRE 3 ET 10 CLASSES

1 - PARTITION EN 8 CLASSES

2 - PARTITION EN 10 CLASSES

COUPURE 'a' DE L'ARBRE EN 8 CLASSES

FORMATION DES CLASSES (INDIVIDUS ACTIFS)

DESCRIPTION SOMMAIRE

CLASSE	EFFECTIF	POIDS	CONTENU
aa1a	911	911.00	1 A 5
aa2a	149	149.00	6 A 11
aa3a	252	252.00	12 A 15
aa4a	61	61.00	16 A 20
aa5a	62	62.00	21 A 26
aa6a	50	50.00	27 A 34
aa7a	33	33.00	35 A 44
aa8a	72	72.00	45 A 50

COORDONNEES ET VALEURS-TEST AVANT CONSOLIDATION

AXES 1 A 5

CLASSES				VALEURS-TEST					COORDONNEES					
IDEN - LIBELLE	EFF.	P.ABS		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	DISTO.
COUPURE 'a' DE L'ARBRE EN 8 CLASSES														
aa1a - CLASSE 1 / 8	911	911.00		15.4	14.4	-21.0	6.9	-7.5	0.23	0.20	-0.27	0.09	-0.09	0.23
aa2a - CLASSE 2 / 8	149	149.00		-19.5	-0.9	-13.9	-6.0	-1.5	-1.03	-0.04	-0.64	-0.27	-0.07	2.74
aa3a - CLASSE 3 / 8	252	252.00		6.8	-19.8	8.4	7.1	3.8	0.27	-0.73	0.29	0.24	0.13	1.58
aa4a - CLASSE 4 / 8	61	61.00		9.6	6.2	20.5	-19.8	-11.4	0.82	0.50	1.51	-1.44	-0.83	8.20
aa5a - CLASSE 5 / 8	62	62.00		-7.1	4.1	1.3	-21.8	28.4	-0.60	0.33	0.10	-1.58	2.04	8.14
aa6a - CLASSE 6 / 8	50	50.00		-3.3	7.2	17.2	24.0	18.1	-0.31	0.64	1.40	1.94	1.46	10.32
aa7a - CLASSE 7 / 8	33	33.00		0.3	-24.1	10.3	-7.0	0.0	0.04	-2.66	1.04	-0.70	0.00	16.10
aa8a - CLASSE 8 / 8	72	72.00		-20.9	2.6	12.9	2.9	-18.0	-1.63	0.19	0.87	0.19	-1.19	7.28

CONSOLIDATION DE LA PARTITION

AUTOUR DES 8 CENTRES DE CLASSES, REALISEE PAR 10 ITERATIONS A CENTRES MOBILES

PROGRESSION DE L'INERTIE INIER-CLASSES

ITERATION	I. TOTALE	I. INIER	QUOTIENT
0	3.00000	2.25995	0.75332
1	3.00000	2.25995	0.75332
2	3.00000	2.25995	0.75332

ARRET APRES L'ITERATION 2 L'ACCROISSEMENT DE L'INERTIE INIER-CLASSES  
 PAR RAPPORT A L'ITERATION PRECEDENTE N'EST QUE DE 0.000 %.

DECOMPOSITION DE L'INERTIE

CALCULEE SUR 9 AXES.

INERTIES	INERTIES		EFFECTIFS		POIDS		DISTANCES	
	AVANT	APRES	AVANT	APRES	AVANT	APRES	AVANT	APRES
INIER-CLASSES	2.2600	2.2600						
INIRA-CLASSE								
CLASSE 1 / 8	0.3412	0.3412	911	911	911.00	911.00	0.2321	0.2321
CLASSE 2 / 8	0.0964	0.0964	149	149	149.00	149.00	2.7366	2.7366
CLASSE 3 / 8	0.1001	0.1001	252	252	252.00	252.00	1.5817	1.5817
CLASSE 4 / 8	0.0231	0.0231	61	61	61.00	61.00	8.1976	8.1976
CLASSE 5 / 8	0.0478	0.0478	62	62	62.00	62.00	8.1361	8.1361
CLASSE 6 / 8	0.0316	0.0316	50	50	50.00	50.00	10.3191	10.3191
CLASSE 7 / 8	0.0440	0.0440	33	33	33.00	33.00	16.0986	16.0986
CLASSE 8 / 8	0.0559	0.0559	72	72	72.00	72.00	7.2754	7.2754
TOTALE	3.0000	3.0000						

QUOTIENT (INERTIE INIER / INERTIE TOTALE) : AVANT ... 0.7533  
 APRES ... 0.7533

Resultados del Análisis de Cluster de enunciados  
desarrollado con SPAD 3.21.

COORDONNEES ET VALEURS-TEST APRES CONSOLIDATION  
AXES 1 A 5

CLASSES				VALEURS-TEST					COORDONNEES					DISTO.
IDEN - LIBELLE	EFF.	P.ABS		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
COUPURE 'a' DE L'ARERE EN 8 CLASSES														
aa1a - CLASSE 1 / 8	911	911.00		15.4	14.4	-21.0	6.9	-7.5	0.23	0.20	-0.27	0.09	-0.09	0.23
aa2a - CLASSE 2 / 8	149	149.00		-19.5	-0.9	-13.9	-6.0	-1.5	-1.03	-0.04	-0.64	-0.27	-0.07	2.74
aa3a - CLASSE 3 / 8	252	252.00		6.8	-19.8	8.4	7.1	3.8	0.27	-0.73	0.29	0.24	0.13	1.58
aa4a - CLASSE 4 / 8	61	61.00		9.6	6.2	20.5	-19.8	-11.4	0.82	0.50	1.51	-1.44	-0.83	8.20
aa5a - CLASSE 5 / 8	62	62.00		-7.1	4.1	1.3	-21.8	28.4	-0.60	0.33	0.10	-1.58	2.04	8.14
aa6a - CLASSE 6 / 8	50	50.00		-3.3	7.2	17.2	24.0	18.1	-0.31	0.64	1.40	1.94	1.46	10.32
aa7a - CLASSE 7 / 8	33	33.00		0.3	-24.1	10.3	-7.0	0.0	0.04	-2.66	1.04	-0.70	0.00	16.10
aa8a - CLASSE 8 / 8	72	72.00		-20.9	2.6	12.9	2.9	-18.0	-1.63	0.19	0.87	0.19	-1.19	7.28

PARANGONS  
CLASSE 1/ 8  
EFFECTIF: 911

RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.
1 0.24425	0111pr		2 0.24425	0114PR		3 0.24425	0117CO	
4 0.24425	0125CO		5 0.24425	0119CO		6 0.24425	421106	
7 0.24425	421010		8 0.24425	420813		9 0.24425	420608	
10 0.24425	411307							

CLASSE 2/ 8  
EFFECTIF: 149

RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.
1 0.74083	010508		2 0.74083	011008		3 0.74083	011811	
4 0.74083	012211		5 0.74083	012805		6 0.74083	411017	
7 0.74083	351913		8 0.74083	333008		9 0.74083	332408	
10 0.74083	303014							

CLASSE 3/ 8  
EFFECTIF: 252

RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.
1 0.39657	080612		2 0.39657	101112		3 0.39657	101216	
4 0.39657	101312		5 0.39657	103513		6 0.39657	420907	
7 0.39657	420710		8 0.39657	420516		9 0.39657	420411	
10 0.39657	400707							

CLASSE 4/ 8  
EFFECTIF: 61

RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.
1 0.96936E-01	070213		2 0.96936E-01	070713		3 0.96936E-01	092208	
4 0.96936E-01	102805		5 0.96936E-01	070814		6 0.96936E-01	380900	
7 0.96936E-01	371919		8 0.96936E-01	371812		9 0.96936E-01	365705	
10 0.96936E-01	365505							

CLASSE 5/ 8  
EFFECTIF: 62

RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.
1 0.55177	0123PR		2 0.55177	0129CO		3 0.55177	014107	
4 0.55177	021907		5 0.55177	0132CO		6 0.55177	402017	
7 0.55177	401800		8 0.55177	391811		9 0.55177	391508	
10 0.55177	381910							

CLASSE 6/ 8  
EFFECTIF: 50

RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.
1 0.46374	021603		2 0.46374	031114		3 0.46374	070905	
4 0.46374	081513		5 0.46374	081113		6 0.46374	370312	
7 0.46374	370219		8 0.46374	366702		9 0.46374	366502	
10 0.46374	3622G3							

## Anexo 10

CLASSE 7/ 8  
EFFECTIF: 33

RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.
1	0.86123	244902	2	0.86123	301909	3	0.86123	302319
4	0.86123	305003	5	0.86123	302519	6	0.86123	324310
7	0.86123	324208	8	0.86123	323411	9	0.86123	323011
10	0.86123	322611						

CLASSE 8/ 8  
EFFECTIF: 72

RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.
1	0.51441	020305	2	0.51441	020611	3	0.51441	023807
4	0.51441	030814	5	0.51441	020705	6	0.51441	391608
7	0.51441	372110	8	0.51441	366110	9	0.51441	366008

RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.
10	0.51441	365911						

COUPURE 'b' DE L'ARBRE EN 10 CLASSES  
FORMATION DES CLASSES (INDIVIDUS ACTIFS)  
DESCRIPTION SOMMAIRE

CLASSE	EFFECTIF	POIDS	CONTENU
b01b	252	252.00	1 A 1
b02b	137	137.00	2 A 2
b03b	522	522.00	3 A 5
b04b	149	149.00	6 A 11
b05b	252	252.00	12 A 15
b06b	61	61.00	16 A 20
b07b	62	62.00	21 A 26
b08b	50	50.00	27 A 34
b09b	33	33.00	35 A 44
b10b	72	72.00	45 A 50

COORDONNEES ET VALEURS-TEST AVANT CONSOLIDATION  
AXES 1 A 5

CLASSES				VALEURS-TEST					COORDONNEES					
IDEN - LIBELLE	EFF.	P.ABS		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	DISTO.
COUPURE 'b' DE L'ARBRE EN 10 CLASSES														
b01b - CLASSE 1 / 10	252	252.00		3.2	-9.0	-15.9	4.3	-2.8	0.12	-0.33	-0.54	0.15	-0.09	0.99
b02b - CLASSE 2 / 10	137	137.00		-9.7	7.0	-0.8	3.1	-2.0	-0.54	0.37	-0.04	0.15	-0.09	1.54
b03b - CLASSE 3 / 10	522	522.00		19.5	18.0	-9.3	2.1	-4.5	0.48	0.41	-0.20	0.04	-0.09	0.56
b04b - CLASSE 4 / 10	149	149.00		-19.5	-0.9	-13.9	-6.0	-1.5	-1.03	-0.04	-0.64	-0.27	-0.07	2.74
b05b - CLASSE 5 / 10	252	252.00		6.8	-19.8	8.4	7.1	3.8	0.27	-0.73	0.29	0.24	0.13	1.58
b06b - CLASSE 6 / 10	61	61.00		9.6	6.2	20.5	-19.8	-11.4	0.82	0.50	1.51	-1.44	-0.83	8.20
b07b - CLASSE 7 / 10	62	62.00		-7.1	4.1	1.3	-21.8	28.4	-0.60	0.33	0.10	-1.58	2.04	8.14
b08b - CLASSE 8 / 10	50	50.00		-3.3	7.2	17.2	24.0	18.1	-0.31	0.64	1.40	1.94	1.46	10.32
b09b - CLASSE 9 / 10	33	33.00		0.3	-24.1	10.3	-7.0	0.0	0.04	-2.66	1.04	-0.70	0.00	16.10
b10b - CLASSE 10 / 10	72	72.00		-20.9	2.6	12.9	2.9	-18.0	-1.63	0.19	0.87	0.19	-1.19	7.28

CONSOLIDATION DE LA PARTITION  
AUTOUR DES 10 CENTRES DE CLASSES, REALISEE PAR 10 ITERATIONS A CENTRES MOBILES  
PROGRESSION DE L'INERTIE INTR-CLASSES

ITERATION	I.TOTALE	I.INIER	QUOTIENT
0	3.00000	2.60116	0.86705
1	3.00000	2.60116	0.86705
2	3.00000	2.60116	0.86705

Resultados del Análisis de Cluster de enunciados  
desarrollado con SPAD 3.21.

ARRÊT APRES L'ITERATION 2 L'ACCROISSEMENT DE L'INERTIE INTER-CLASSES  
PAR RAPPORT A L'ITERATION PRECEDENTE N'EST QUE DE 0.000 %.  
DECOMPOSITION DE L'INERTIE  
CALCULEE SUR 9 AXES.

INERTIES	INERTIES		EFFECTIFS		POIDS		DISTANCES	
	AVANT	APRES	AVANT	APRES	AVANT	APRES	AVANT	APRES
INIER-CLASSES	2.6012	2.6012						
INTRA-CLASSE								
CLASSE 1 / 10	0.0000	0.0000	252	252	252.00	252.00	0.9867	0.9867
CLASSE 2 / 10	0.0000	0.0000	137	137	137.00	137.00	1.5405	1.5405
CLASSE 3 / 10	0.0000	0.0000	522	522	522.00	522.00	0.5637	0.5637
CLASSE 4 / 10	0.0964	0.0964	149	149	149.00	149.00	2.7366	2.7366
CLASSE 5 / 10	0.1001	0.1001	252	252	252.00	252.00	1.5817	1.5817
CLASSE 6 / 10	0.0231	0.0231	61	61	61.00	61.00	8.1976	8.1976
CLASSE 7 / 10	0.0478	0.0478	62	62	62.00	62.00	8.1361	8.1361
CLASSE 8 / 10	0.0316	0.0316	50	50	50.00	50.00	10.3191	10.3191
CLASSE 9 / 10	0.0440	0.0440	33	33	33.00	33.00	16.0986	16.0986
CLASSE 10 / 10	0.0559	0.0559	72	72	72.00	72.00	7.2754	7.2754
TOTALE	3.0000	3.0000						

QUOTIENT (INERTIE INIER / INERTIE TOTALE) : AVANT ... 0.8671  
APRES ... 0.8671

COORDONNEES ET VALEURS-TEST APRES CONSOLIDATION  
AXES 1 A 5

CLASSES	VALEURS-TEST					COORDONNEES					DISTO.		
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5			
IDEN - LIBELLE	EFF.	P.ABS											
COUPURE 'b' DE L'ARBRE EN 10 CLASSES													
b01b - CLASSE 1 / 10	252	252.00	3.2	-9.0	-15.9	4.3	-2.8	0.12	-0.33	-0.54	0.15	-0.09	0.99
b02b - CLASSE 2 / 10	137	137.00	-9.7	7.0	-0.8	3.1	-2.0	-0.54	0.37	-0.04	0.15	-0.09	1.54
b03b - CLASSE 3 / 10	522	522.00	19.5	18.0	-9.3	2.1	-4.5	0.48	0.41	-0.20	0.04	-0.09	0.56
b04b - CLASSE 4 / 10	149	149.00	-19.5	-0.9	-13.9	-6.0	-1.5	-1.03	-0.04	-0.64	-0.27	-0.07	2.74
b05b - CLASSE 5 / 10	252	252.00	6.8	-19.8	8.4	7.1	3.8	0.27	-0.73	0.29	0.24	0.13	1.58
b06b - CLASSE 6 / 10	61	61.00	9.6	6.2	20.5	-19.8	-11.4	0.82	0.50	1.51	-1.44	-0.83	8.20
b07b - CLASSE 7 / 10	62	62.00	-7.1	4.1	1.3	-21.8	28.4	-0.60	0.33	0.10	-1.58	2.04	8.14
b08b - CLASSE 8 / 10	50	50.00	-3.3	7.2	17.2	24.0	18.1	-0.31	0.64	1.40	1.94	1.46	10.32
b09b - CLASSE 9 / 10	33	33.00	0.3	-24.1	10.3	-7.0	0.0	0.04	-2.66	1.04	-0.70	0.00	16.10
b10b - CLASSE 10 / 10	72	72.00	-20.9	2.6	12.9	2.9	-18.0	-1.63	0.19	0.87	0.19	-1.19	7.28

PARANGONS  
CLASSE 1/ 10  
EFFECTIF: 252

IRG	DISTANCE	IDENT.	IRG	DISTANCE	IDENT.	IRG	DISTANCE	IDENT.
1 0.39440E-11 0101FR			2 0.39440E-11 0103L3			3 0.39440E-11 0106FR		
4 0.39440E-11 012411			5 0.39440E-11 0233L3			6 0.39440E-11 4212CO		
7 0.39440E-11 4114CO			8 0.39440E-11 4109PR			9 0.39440E-11 4105PR		
10 0.39440E-11 4101CO								

CLASSE 2/ 10  
EFFECTIF: 137

IRG	DISTANCE	IDENT.	IRG	DISTANCE	IDENT.	IRG	DISTANCE	IDENT.
1 0.13348E-11 012011			2 0.13348E-11 013405			3 0.13348E-11 021203		
4 0.13348E-11 021803			5 0.13348E-11 022705			6 0.13348E-11 362614		
7 0.13348E-11 340208			8 0.13348E-11 306317			9 0.13348E-11 306017		
10 0.13348E-11 274216								

CLASSE 3/ 10  
EFFECTIF: 522

IRG	DISTANCE	IDENT.	IRG	DISTANCE	IDENT.	IRG	DISTANCE	IDENT.
1 0.86804E-11 0111pr			2 0.86804E-11 0117CO			3 0.86804E-11 0125CO		
4 0.86804E-11 0136PR			5 0.86804E-11 013909			6 0.86804E-11 421106		
7 0.86804E-11 421010			8 0.86804E-11 4208L3			9 0.86804E-11 420608		
10 0.86804E-11 411307								

## Anexo 10

CLASSE 4/ 10  
EFFECTIF: 149

RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.
1	0.74083	010508	2	0.74083	011008	3	0.74083	011811
4	0.74083	012211	5	0.74083	012805	6	0.74083	011017
7	0.74083	0351913	8	0.74083	0333008	9	0.74083	0332408
10	0.74083	0303014						

CLASSE 5/ 10  
EFFECTIF: 252

RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.
1	0.39657	080612	2	0.39657	101112	3	0.39657	101216
4	0.39657	101312	5	0.39657	103513	6	0.39657	1420907
7	0.39657	1420710	8	0.39657	1420516	9	0.39657	1420411
10	0.39657	1400707						

CLASSE 6/ 10  
EFFECTIF: 61

RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.
1	0.96936E-01	070213	2	0.96936E-01	070713	3	0.96936E-01	092208
4	0.96936E-01	102805	5	0.96936E-01	070814	6	0.96936E-01	1380900
7	0.96936E-01	1371919	8	0.96936E-01	1371812	9	0.96936E-01	1365705
10	0.96936E-01	1365505						

CLASSE 7/ 10  
EFFECTIF: 62

RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.
1	0.55177	0123PR	2	0.55177	0129CO	3	0.55177	014107
4	0.55177	021907	5	0.55177	0132CO	6	0.55177	1402017
7	0.55177	1401800	8	0.55177	1391811	9	0.55177	1391508
10	0.55177	1381910						

CLASSE 8/ 10  
EFFECTIF: 50

RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.
1	0.46374	021603	2	0.46374	031114	3	0.46374	070905
4	0.46374	081513	5	0.46374	081113	6	0.46374	1370312
7	0.46374	1370219	8	0.46374	1366702	9	0.46374	1366502

RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.
10	0.46374	13622G3						

CLASSE 9/ 10  
EFFECTIF: 33

RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.
1	0.86123	1244902	2	0.86123	1301909	3	0.86123	1302319
4	0.86123	1305003	5	0.86123	1302519	6	0.86123	1324310
7	0.86123	1324208	8	0.86123	1323411	9	0.86123	1323011
10	0.86123	1322611						

CLASSE 10/ 10  
EFFECTIF: 72

RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.	RG	DISTANCE	IDENT.
1	0.51441	020305	2	0.51441	020611	3	0.51441	023807
4	0.51441	030814	5	0.51441	020705	6	0.51441	1391608
7	0.51441	1372110	8	0.51441	1366110	9	0.51441	1366008
10	0.51441	1365911						

Resultados del Análisis de Cluster de enunciados  
desarrollado con SPAD 3.21.

DESCRIPTION DE PARTITION(S)

DESCRIPTION DE LA COUPURE 'a' DE L'ARBRE EN 8 CLASSES  
CARACTERISATION DES CLASSES PAR LES MODALITES

CARACTERISATION PAR LES MODALITES DES CLASSES OU MODALITES  
DE COUPURE 'a' DE L'ARBRE EN 8 CLASSES  
CLASSE 1 / 8

V.TEST	PROBA	CLA/	MOD/	MOD/	GLOBAL	POURCENTAGES	MODALITES	DES VARIABLES	IDEN	POIDS
		MOD	MOD	MOD		CLA	GLOBAL			
							57.30	CLASSE 1 / 8	aa1a	911
36.05	0.000	86.41	99.78	66.16	DIREC			1ACENTIO en classes	DIRE	1052
20.32	0.000	66.45	100.00	86.23	sin			Estructura	sire	1371
7.42	0.000	66.67	57.30	49.25	DFERS			1DESTINATARIO en classes	DFER	783
5.86	0.000	60.87	86.06	81.01	SINRE			1REFERENTIE en classes	SINR	1288
2.63	0.004	61.63	39.85	37.04	B			GRUPO	GB03	589

CLASSE 2 / 8

V.TEST	PROBA	CLA/	MOD/	MOD/	GLOBAL	POURCENTAGES	MODALITES	DES VARIABLES	IDEN	POIDS
		MOD	MOD	MOD		CLA	GLOBAL			
							9.37	CLASSE 2 / 8	aa2a	149
28.15	0.000	80.11	100.00	11.70	conte			Estructura	cont	186
7.46	0.000	28.31	31.54	10.44	RYOFA			1REFERENTIE en classes	YOFA	166
6.20	0.000	19.43	40.94	19.75	DSOCI			1DESTINATARIO en classes	DSOC	314
6.03	0.000	12.36	87.25	66.16	DIREC			1ACENTIO en classes	DIRE	1052
4.23	0.000	17.27	28.86	15.66	A1			GRUPO	GA01	249
2.54	0.005	12.37	39.60	30.00	DSCOL			1DESTINATARIO en classes	DSCO	477

CLASSE 3 / 8

V.TEST	PROBA	CLA/	MOD/	MOD/	GLOBAL	POURCENTAGES	MODALITES	DES VARIABLES	IDEN	POIDS
		MOD	MOD	MOD		CLA	GLOBAL			
							15.85	CLASSE 3 / 8	aa3a	252
33.75	0.000	87.72	99.21	17.92	RETOR			1ACENTIO en classes	RETO	285
8.71	0.000	18.38	100.00	86.23	sin			Estructura	sire	1371
4.58	0.000	34.74	13.10	5.97	RESC			1REFERENTIE en classes	ESCO	95
4.52	0.000	46.34	7.54	2.58	RSOC			1REFERENTIE en classes	SOCI	41
4.16	0.000	22.35	38.49	27.30	C			GRUPO	GC04	434
3.37	0.000	20.75	39.29	30.00	DSCOL			1DESTINATARIO en classes	DSCO	477

CLASSE 4 / 8

V.TEST	PROBA	CLA/	MOD/	MOD/	GLOBAL	POURCENTAGES	MODALITES	DES VARIABLES	IDEN	POIDS
		MOD	MOD	MOD		CLA	GLOBAL			
							3.84	CLASSE 4 / 8	aa4a	61
20.84	0.000	96.61	93.44	3.71	INSEG			1ACENTIO en classes	INSE	59
4.62	0.000	4.74	100.00	81.01	SINRE			1REFERENTIE en classes	SINR	1288
4.39	0.000	6.00	77.05	49.25	DFERS			1DESTINATARIO en classes	DFER	783
2.51	0.006	5.99	42.62	27.30	C			GRUPO	GC04	434

CLASSE 5 / 8

V.TEST	PROBA	CLA/	MOD/	MOD/	GLOBAL	POURCENTAGES	MODALITES	DES VARIABLES	IDEN	POIDS
		MOD	MOD	MOD		CLA	GLOBAL			
							3.90	CLASSE 5 / 8	aa5a	62
21.43	0.000	98.33	95.16	3.77	BROMA			1ACENTIO en classes	BRCM	60
2.59	0.005	7.23	29.03	15.66	A1			GRUPO	GA01	249

CLASSE 6 / 8

V.TEST	PROBA	CLA/	MOD/	MOD/	GLOBAL	POURCENTAGES	MODALITES	DES VARIABLES	IDEN	POIDS
		MOD	MOD	MOD		CLA	GLOBAL			
							3.14	CLASSE 6 / 8	aa6a	50
99.99	0.000	100.00	90.00	2.83	OBSAG			1ACENTIO en classes	OBAG	45
4.41	0.000	8.43	42.00	15.66	A1			GRUPO	GA01	249

## Anexo 10

### CLASSE 7 / 8

V.TEST	PROBA	POURCENTAGES			MODALITES		IDEN	POIDS
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERISTIQUES	DES VARIABLES		
				2.08	CLASSE 7 / 8		aa7a	33
99.99	0.000	100.00	100.00	2.08	desc	Estructura	desc	33
3.90	0.000	5.61	48.48	17.92	RETOR	IACENIO en classes	REIO	285
3.88	0.000	4.61	60.61	27.30	C	GRUPO	GC04	434
3.51	0.000	4.19	60.61	30.00	DSCOL	IDESTINATARIO en classes	DSCO	477

### CLASSE 8 / 8

V.TEST	PROBA	POURCENTAGES			MODALITES		IDEN	POIDS
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERISTIQUES	DES VARIABLES		
				4.53	CLASSE 8 / 8		aa8a	72
23.38	0.000	98.61	98.61	4.53	EURPR	IACENIO en classes	EURP	72
7.30	0.000	13.38	58.33	19.75	DSOCI	IDESTINATARIO en classes	DSOC	314
3.14	0.001	8.84	30.56	15.66	A1	GRUPO	GA01	249



Resultados del Análisis de Cluster de enunciados  
desarrollado con SPAD 3.21.

DESCRIPTION DE LA COUPURE 'b' DE L'ARBRE EN 10 CLASSES  
CARACTERISATION DES CLASSES PAR LES MODALITES

CARACTERISATION PAR LES MODALITES DES CLASSES OU MODALITES  
DE COUPURE 'b' DE L'ARBRE EN 10 CLASSES  
CLASSE 1 / 10

V.TEST	PROBA	CLA/	MOD/	POURCENTAGES	GLOBAL	MODALITES	DES VARIABLES	IDEN	POIDS
		MOD	CLA	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERISTIQUES			
					15.85	CLASSE 1 / 10		b01b	252
26.12	0.000	52.20	98.81	30.00	DSCOL	1DESTINATARIO en classes	DSCO	477	
14.33	0.000	23.76	99.21	66.16	DIREC	1ACENTIO en classes	DIRE	1052	
8.71	0.000	18.38	100.00	86.23	sin	Estructura	sire	1371	

CLASSE 2 / 10

V.TEST	PROBA	CLA/	MOD/	POURCENTAGES	GLOBAL	MODALITES	DES VARIABLES	IDEN	POIDS
		MOD	CLA	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERISTIQUES			
					8.62	CLASSE 2 / 10		b02b	137
22.24	0.000	43.63	100.00	19.75	DSOCI	1DESTINATARIO en classes	DSOC	314	
10.64	0.000	13.02	100.00	66.16	DIREC	1ACENTIO en classes	DIRE	1052	
6.10	0.000	9.99	100.00	86.23	sin	Estructura	sire	1371	
5.42	0.000	16.98	39.42	20.00	AZ	GRUPO	GA02	318	
5.22	0.000	21.08	25.55	10.44	RYOFA	1REFERENIE en classes	YOFA	166	
3.04	0.001	14.06	25.55	15.66	AI	GRUPO	GA01	249	

CLASSE 3 / 10

V.TEST	PROBA	CLA/	MOD/	POURCENTAGES	GLOBAL	MODALITES	DES VARIABLES	IDEN	POIDS
		MOD	CLA	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERISTIQUES			
					32.83	CLASSE 3 / 10		b03b	522
31.73	0.000	66.67	100.00	49.25	DFERS	1DESTINATARIO en classes	DPER	783	
23.37	0.000	49.62	100.00	66.16	DIREC	1ACENTIO en classes	DIRE	1052	
13.57	0.000	38.07	100.00	86.23	sin	Estructura	sire	1371	
10.12	0.000	38.20	94.25	81.01	SINRE	1REFERENIE en classes	SINR	1288	

CLASSE 4 / 10

V.TEST	PROBA	CLA/	MOD/	POURCENTAGES	GLOBAL	MODALITES	DES VARIABLES	IDEN	POIDS
		MOD	CLA	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERISTIQUES			
					9.37	CLASSE 4 / 10		b04b	149
28.15	0.000	80.11	100.00	11.70	conte	Estructura	cont	186	
7.46	0.000	28.31	31.54	10.44	RYOFA	1REFERENIE en classes	YOFA	166	
6.20	0.000	19.43	40.94	19.75	DSOCI	1DESTINATARIO en classes	DSOC	314	
6.03	0.000	12.36	87.25	66.16	DIREC	1ACENTIO en classes	DIRE	1052	
4.23	0.000	17.27	28.86	15.66	AI	GRUPO	GA01	249	
2.54	0.005	12.37	39.60	30.00	DSCOL	1DESTINATARIO en classes	DSCO	477	

CLASSE 5 / 10

V.TEST	PROBA	CLA/	MOD/	POURCENTAGES	GLOBAL	MODALITES	DES VARIABLES	IDEN	POIDS
		MOD	CLA	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERISTIQUES			
					15.85	CLASSE 5 / 10		b05b	252
33.75	0.000	87.72	99.21	17.92	RETOR	1ACENTIO en classes	RETO	285	
8.71	0.000	18.38	100.00	86.23	sin	Estructura	sire	1371	
4.58	0.000	34.74	13.10	5.97	RESC	1REFERENIE en classes	ESCO	95	
4.52	0.000	46.34	7.54	2.58	RSOC	1REFERENIE en classes	SOCI	41	
4.16	0.000	22.35	38.49	27.30	C	GRUPO	GC04	434	
3.37	0.000	20.75	39.29	30.00	DSCOL	1DESTINATARIO en classes	DSCO	477	

CLASSE 6 / 10

V.TEST	PROBA	CLA/	MOD/	POURCENTAGES	GLOBAL	MODALITES	DES VARIABLES	IDEN	POIDS
		MOD	CLA	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERISTIQUES			
					3.84	CLASSE 6 / 10		b06b	61
20.84	0.000	96.61	93.44	3.71	INSEG	1ACENTIO en classes	INSE	59	
4.62	0.000	4.74	100.00	81.01	SINRE	1REFERENIE en classes	SINR	1288	
4.39	0.000	6.00	77.05	49.25	DFERS	1DESTINATARIO en classes	DPER	783	
2.51	0.006	5.99	42.62	27.30	C	GRUPO	GC04	434	

## Anexo 10

### CLASSE 7 / 10

V.TEST	PROBA	POURCENTAGES			MODALITES	DES VARIABLES	IDEN	POIDS
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERISTIQUES			
				3.90	CLASSE 7 / 10		b07b	62
21.43	0.000	98.33	95.16	3.77	BROMA	1ACENTIO en classes	BRCM	60
2.59	0.005	7.23	29.03	15.66	A1	GRUPO	GA01	249

### CLASSE 8 / 10

V.TEST	PROBA	POURCENTAGES			MODALITES	DES VARIABLES	IDEN	POIDS
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERISTIQUES			
				3.14	CLASSE 8 / 10		b08b	50
99.99	0.000	100.00	90.00	2.83	QBSAG	1ACENTIO en classes	QBAG	45
4.41	0.000	8.43	42.00	15.66	A1	GRUPO	GA01	249

### CLASSE 9 / 10

V.TEST	PROBA	POURCENTAGES			MODALITES	DES VARIABLES	IDEN	POIDS
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERISTIQUES			
				2.08	CLASSE 9 / 10		b09b	33
99.99	0.000	100.00	100.00	2.08	desc	Estructura	desc	33
3.90	0.000	5.61	48.48	17.92	RETCR	1ACENTIO en classes	RETO	285
3.88	0.000	4.61	60.61	27.30	C	GRUPO	GC04	434
3.51	0.000	4.19	60.61	30.00	DSCOL	1DESTINATARIO en classes	DSCO	477

### CLASSE 10 / 10

V.TEST	PROBA	POURCENTAGES			MODALITES	DES VARIABLES	IDEN	POIDS
		CLA/MOD	MOD/CLA	GLOBAL	CARACTERISTIQUES			
				4.53	CLASSE 10 / 10		b10b	72
23.38	0.000	98.61	98.61	4.53	BURPR	1ACENTIO en classes	BUPR	72
7.30	0.000	13.38	58.33	19.75	DSOCI	1DESTINATARIO en classes	DSOC	314
3.14	0.001	8.84	30.56	15.66	A1	GRUPO	GA01	249

# **ANEXO 11:**

Tipologías de enunciados:  
Análisis descriptivos con SPSS/PC+

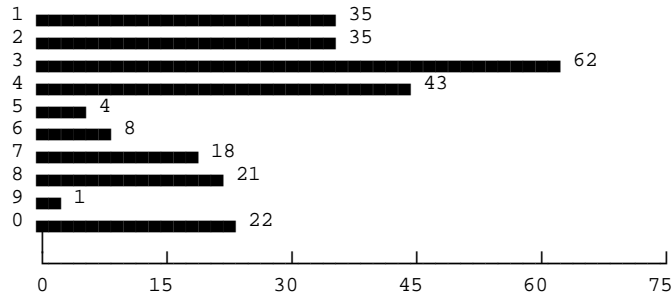
Anexo 11

ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LAS CLASES (10 TIPOLOGÍAS DE ENUNCIADOS) POR GRUPO

GRUPO A1 (Alfabetización inicial)

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1	35	14.1	14.1	22.9
	2	35	14.1	14.1	36.9
	3	62	24.9	24.9	61.8
	4	43	17.3	17.3	79.1
	5	4	1.6	1.6	80.7
	6	8	3.2	3.2	83.9
	7	18	7.2	7.2	91.2
	8	21	8.4	8.4	99.6
	9	1	.4	.4	100.0
	0	22	8.8	8.8	8.8
Total		249	100.0	100.0	

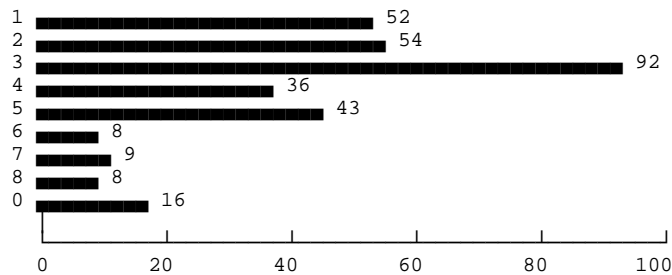
CLASE



GRUPO A2 (Alfabetización avanzada)

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1	52	16.4	16.4	21.4
	2	54	17.0	17.0	38.4
	3	92	28.9	28.9	67.3
	4	36	11.3	11.3	78.6
	5	43	13.5	13.5	92.1
	6	8	2.5	2.5	94.7
	7	9	2.8	2.8	97.5
	8	8	2.5	2.5	100.0
	0	16	5.0	5.0	5.0
Total		318	100.0	100.0	

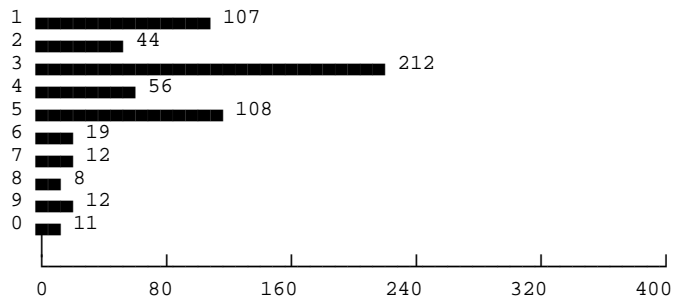
CLASE



GRUPO B (Pre-graduados)

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1	107	18.2	18.2	20.0
	2	44	7.5	7.5	27.5
	3	212	36.0	36.0	63.5
	4	56	9.5	9.5	73.0
	5	108	18.3	18.3	91.3
	6	19	3.2	3.2	94.6
	7	12	2.0	2.0	96.6
	8	8	1.4	1.4	98.0
	9	12	2.0	2.0	100.0
	0	11	1.9	1.9	1.9
	Total	589	100.0	100.0	

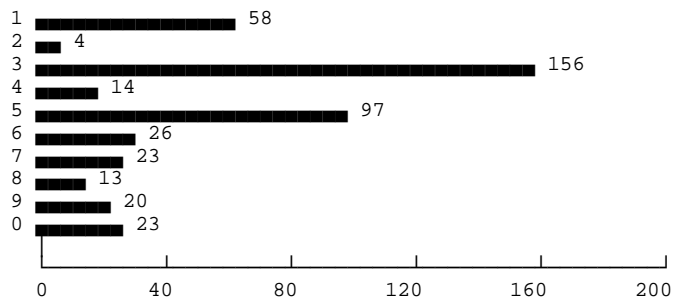
CLASE



GRUPO C (Graduados)

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1	58	13.4	13.4	18.7
	2	4	.9	.9	19.6
	3	156	35.9	35.9	55.5
	4	14	3.2	3.2	58.8
	5	97	22.4	22.4	81.1
	6	26	6.0	6.0	87.1
	7	23	5.3	5.3	92.4
	8	13	3.0	3.0	95.4
	9	20	4.6	4.6	100.0
	0	23	5.3	5.3	5.3
	Total	434	100.0	100.0	

CLASE



## **ANEXO 12:**

Enunciados con ventrilocución de voz y  
de género: Fragmentos de textos

## Anexo 12

### FRAGMENTOS DE TEXTO CODIFICADOS CON VENTV Y VENTG

P1430

443 (2): Porque es que no ha quedado nada  
^E5602-464^TEP14-464^TES13-464^FOR03-462^RETOR-464^DESGR-464  
444 entre la familia ..., nada más que hay  
445 discusiones, porque hay un mando, los  
446 pequeños como son pequeños y los grandes  
447 porque grandes, y yo quiero ver los ^VENTG-451  
448 dibujos, y tú te callas porque voy a ver  
449 los culebrones, y tú te callas porque ha  
450 venido el padre y quiero ver el partido de  
451 fútbol, y llega un momento en que se va  
452 creando un ambiente y una atmósfera que  
453 verdaderamente, es que llega un momento en  
454 que se coge una silla ... Yo  
455 particularmente ..., en mi casa somos tres ^FOR05-462^REFYO-462  
456 nada más, yo la televisión no la veo  
457 porque no tengo tiempo ... pero, el rato  
458 que me siento a cenar, la verdad es que  
459 cogería un martillo y le haría a la  
460 televisión ¡PUM! y la partiría ... porque  
461 es delito, mi hija y el padre, ¡papá,  
462 estate quieto, me quieres dejar!; O sea, ^FOR13-464  
463 no hay un diálogo, ni un tema de  
464 conversación por culpa de la televisión.

P1432

765 (11): Eso es ya ... no es amor, es la ^E0311-770^TEP01-770^TES06-770^FOR03-770  
766 intimidad de la persona, a mi me gusta^RETOR-770^REFCO-770^C1402-770^DESGR-770  
767 verlo, yo lo veo y me emociona muchas  
768 veces, pero una cosa es necesitas es amor  
769 y otra cosa es la intimidad de las ^VENTV-770  
770 personas.

817 (19): Escucha, antes de ver películas de ^E1019-821^TEP01-821^TES08-821^FOR03-821  
818 acción como tú dices, esas de los policías^AGRES-821^DES11-821^RDE01-818^VENTV-818  
819 que vienen avasallando al individuo  
820 prefiero cien veces más ver Marisol; esos ^RCO01-820  
821 policías tan bravucones, a mi no ... ^RCO01-821

P1434

1335 (Prof): Lo que pasa es que ella se refiere ^E05PR-1343^TEP01-1343^TES02-1343  
1336 no sólo las películas que se ponen aquí, ^FOR03-1343^RETOR-1343^DES08-1343  
1337 sino cómo las cosas que vosotros veis en  
1338 casa, sean películas sean otro tipo de  
1339 programas, después cuando llegáis a la  
1340 clase pues os gusta hacer algún tipo de  
1341 comentario con los compañeros o que a mi  
1342 me comentéis: ¿has visto este programa? ^VENTV-1343  
1343 ¿qué te parece?

1397 (10): Yo estoy de acuerdo con él (9), yo ^E0910-1425^TEP01-1425^FOR11-1402^RETOR-1425  
1398 me encanta el cine y si es antiguo más ^REF09-1397^DESGR-1425  
1399 todavía, yo una película de Joselito, o  
1400 una película de Juanito Valderrama, una  
1401 película así antigua me encanta y yo es  
1402 que me hincho de llorar; sin embargo, una ^FOR03-1425  
1403 película americana, es que me quedo, o sea  
1404 que si el tío ahora va y que si le saca  
1405 las tripas al otro, que si le salta un ojo  
1406 al otro, que no veo yo tan ... se está  
1407 perdiendo la película nuestra, la película  
1408 española, se está perdiendo totalmente. La  
1409 película española antes había un ciclo que  
1410 más o menos se veía ... a muchos a lo  
1411 mejor no le gustará pero a mi me gusta ... ^TES20-1419  
1412 que cantan mucho, vale de acuerdo, pero es ^VENTV-1412  
1413 que ese cante es nuestro, ese cante es de  
1414 nosotros y ahora no hay película, y bueno  
1415 desde que ha muerto Camarón menos todavía.  
1416 Por lo menos la cultura que hemos tenido  
1417 toda la vida aquí en Andalucía de baile,  
1418 de cantar, del cachondeo nuestro que es lo  
1419 que nos gusta, se está perdiendo  
1420 totalmente nada más que a base de ^REF11-1423^C1404-1423  
1421 películas americanas, que si un japonés le  
1422 saca ... y salta por encima y va a no sé  
1423 donde; son películas buenas que también se  
1424 pueden ver, pero que se están perdiendo  
1425 muchas películas nuestras.

P1436

1596 (11): Sí hay una conversación en la calle ^E0411-1601^TEP01-1601^TES03-1601^FOR02-1601  
1597 con el deporte, oye has visto el fútbol, ^VENTV-1598^DIREC-1601^DESCO-1601  
1598 viste esto y lo otro y siempre lo que  
1599 interesa es el deporte, más que otra cosa,  
1600 la política interesa menos y se comenta ^TES04-1600  
1601 más el deporte.

P1324

2203 (2): Yo, por ejemplo, prefiero mejor que ^E4902-2229^TEP01-2229^TES02-2229^FOR01-2209  
2204 cualquier deporte un programa informativo, ^RDE01-2205^RETOR-2229^DESGR-2229  
2205 por ejemplo, aunque sea muy malo, aunque  
2206 sea una de vista, de lo que estén echando,  
2207 de lo agresivo que sea, me refiero no a  
2208 películas sino cualquier programa ^RDE01-2209  
2209 informativo sobre las guerras, porque es ^FOR03-2229  
2210 que prácticamente eso no se está  
2211 inventando nada, eso está existiendo, o  
2212 sea que está ahí y la verdad por qué vamos  
2213 a vivir una fantasía si esto está  
2214 ocurriendo ahora mismo aquí, yo creo que  
2215 es bueno que estemos enterado de lo que  
2216 está pasando en el mundo o sea, que no  
2217 puedes decir ¡no, como aquí no está ^VENTV-2218  
2218 pasando! pues yo para qué lo quiero saber.  
2219 No, porque si aquí hubiese una guerra, te  
2220 gustaría que otros países estuviesen  
2221 enterados por si pudiesen ayudar o  
2222 cualquier cosa. Yo, opino que aunque eso  
2223 sea muy malo de ver, y dé mucha lástima,  
2224 dé mucha pena, prefiero estar informado,  
2225 ver eso cualquier informativo de lo que  
2226 está pasando en cualquier país a un, por  
2227 ejemplo, una gimnasia, un patinaje o un  
2228 partido, lo prefiero, para saber lo que  
2229 está pasando.

P1213

1642 (1): La vida es una tómbola. ^E5701-1642^TEP11-1642^FOR01-1642^DIREC-1642^DESVE-1642^VENTV-1642

P1215

1877 (5): De todo, aquí se forma una tertulia ^E0305-1878^TEP17-1878^FOR11-1878^BROMA-1878^REF23-1878  
1878 todos los días. ^DESCO-1878^VENTV-1878