



Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano

ISSN 1699-437X

Año 2005, Volumen 1, Número 1 (abril)

NARRACIONES, DESCRIPCIONES Y COMENTARIOS COMO CATEGORÍAS PARA HABLAR Y ESCRIBIR

Beatriz Martín, *Universidad de Castilla-La Mancha*
Pilar Lacasa, *Universidad de Alcalá de Henares*

Dirección de contacto:

Beatriz Martín
Centro de Estudios Universitarios
Universidad de Castilla-La Mancha
Avda. Real Fábrica de Sedas s/n
Talavera de la Reina 45600 (Toledo)
España
correo-e: beatriz.martin@uclm.es

RESUMEN

En este trabajo se explora el significado de los principales modos textuales (narración, descripción y exposición) en una tarea escolar de escritura. Estos modos son concebidos como géneros discursivos típicos del ámbito escolar, que se constituyen como categorías de las y los participantes en este entorno para realizar tareas de alfabetización. Desde este punto de vista, analizamos conversaciones entre parejas de estudiantes de tres niveles educativos distintos, que planificaron un texto sobre una fotografía. Cada pareja planificó un texto correspondiente a uno de los modos discursivos mencionados, dependiendo de la condición a la que fueran asignadas. Los resultados muestran cómo estos modos discursivos aparecen en estas conversaciones como procedimientos y recursos diseñados por las y los participantes en el proceso conversacional para construir el conocimiento sobre la fotografía, y no como esquemas estáticos y universales generalizables a cualquier situación.

PALABRAS CLAVE: Composición Escrita – Planificación – Género Discursivo – Escuela – Análisis de la Conversación

El objetivo de este estudio es explorar el significado de diferentes tipos de texto a la luz de las conversaciones que parejas de niñas y niños de distintas edades mantuvieron cuando realizaban una tarea escolar de escritura. En este artículo exploraremos la diversidad textual no desde un punto de vista ontológico, como se ha hecho en estudios cognitivos clásicos (e.g. Hidi y Hildyard, 1983; Langer, 1985, 1986a, 1986b; Bereiter y Scardamalia, 1987), sino que pretendemos analizar cómo estas formas textuales se construyen a través de prácticas discursivas que tienen lugar en torno a actividades concretas de escritura, y su importancia como recursos de construcción del significado textual.

Esto implica cambiar la forma de conceptualizar los tradicionales modos discursivos (narración, descripción y exposición), desde dos puntos de vista, uno teórico y otro metodológico y epistemológico. Desde el primer punto de vista, reconceptualizaremos estos modos discursivos partiendo de las teorías del género (Berkenkotter y Huckin, 1993; Freedman y Medway, 1994; Russell, 1997). Desde el segundo punto de vista, consideraremos estos modos como prácticas discursivas en las que los estudiantes y los/as profesores/as o investigadores/as se implican en un contexto escolar, y analizaremos estas prácticas desde el campo epistemológico de la Psicología Discursiva (Edwards y Potter, 1992; Potter, 1997; Edwards, 1997).

Los estudios cognitivos clásicos sobre la composición escrita presentan modelos globales que describen la escritura como un conjunto de estrategias y restricciones que el sujeto utiliza para componer un texto (Flower y Hayes, 1980; Bereiter y Scardamalia, 1987). Desde este punto de vista, categorías tales como narración, descripción o comentario son esquemas fijos y convencionales, independientes del contenido del texto, que los niños y las niñas deben aprender para escribir de acuerdo con las normas establecidas. Estos esquemas se definen a priori, y las trayectorias evolutivas en la composición escrita de distintos géneros se construyen a partir de estos modelos ideales y reificados. Estas aproximaciones no tienen en cuenta lo que, desde nuestro punto de vista, es un asunto importante en la investigación de la escritura en ámbitos educativos: cómo los y las estudiantes definen y manejan diferentes tipos de textos en tareas de escritura concretas.

Sin embargo, las nuevas aproximaciones a los géneros, tanto orales como escritos, presentan una visión muy diferente sobre el tema. Estas aproximaciones hunden sus raíces en la filosofía lingüística (Wittgenstein, 1988), las teorías dialógicas (Bakhtin, 1986) y el construccionismo social (Bruffe, 1986; Rorty, 1991). Desde estas perspectivas, las formas textuales y de habla están íntimamente ligadas a la situación histórica y social en la que se producen. Desde esta perspectiva:

“los textos, concebidos tradicionalmente como contenedores de conocimiento, pasan a entenderse, de forma mucho más dinámica, como parte de un proceso social mediante el cuál ese conocimiento, ‘el mundo, la realidad y los hechos’, se construye.” (Freedman y Medway, 1994, p. 5)

En general, los géneros se definen como acciones discursivas recurrentes que los miembros de un grupo conocen y utilizan para desarrollar acciones de forma conjunta. Son artefactos culturales que pueden ser explorados analizando las etnocategorías del discurso que los miembros usan, en lugar de usar clasificaciones teóricas planteadas desde la lingüística o la retórica. (Miller, 1994). De acuerdo con este autor:

"podríamos caracterizar una cultura por el conjunto de géneros de los que dispone (...) El conjunto de géneros representa un sistema de acciones e interacciones que tiene localizaciones sociales y funciones específicas, así como valores y funciones recurrentes o repetidas. Esto pone de manifiesto la relación entre materiales particulares, instancias de un género en actos individuales, y sistemas de valor y significación." (p. 70)

En este sentido, consideramos que las narraciones, descripciones y comentarios son acciones recurrentes en el ámbito escolar, que están inscritas en acciones conjuntas de los/as estudiantes y las/os maestras/os cuando emprenden actividades de alfabetización. En este contexto, el concepto bakhtiniano de “audiencialidad” es esencial para entender estos géneros escolares. Las niñas y los niños escriben para sus maestras y maestros, que constituyen su audiencia, lo cuál no significa que la/el maestra/o aparezca como una audiencia en un sentido estricto, como una persona que leerá el mensaje escrito con un interés especial en su contenido. De hecho, las maestras y maestros suelen dar prioridad a la función intelectual de la escritura sobre la función comunicativa en las actividades de alfabetización que plantean.

Esta circunstancia no es una característica esencial de una mera situación de enseñanza de la escritura, sino una característica de una orientación pedagógica concreta hacia la misma. Esta orientación –muy común en nuestro país, desafortunadamente– trata la escritura como una habilidad individual, que debe de ser adquirida por las niñas y niños siguiendo prescripciones y mejorando habilidades ordenadas jerárquicamente en función de su complejidad. En este sentido, los textos narrativos son considerados más fáciles de aprender que los textos no narrativos, y las y los estudiantes tienen que aprender a escribir y a comprender estos tipos de texto en este orden, sin considerar, en la mayoría de las ocasiones, porqué y para qué los están aprendiendo. En este sentido, mientras que escribir fuera de la escuela significa llevar a cabo acciones relevantes desde el punto de vista social, y en una compleja red de interrelaciones, escribir en la

escuela apenas tiene una función: satisfacer las expectativas de las y los maestros.

En este artículo, concebimos los modos del discurso (narración, descripción y exposición) como juegos de lenguaje (Wittgenstein, 1988) ejecutados por los estudiantes y los maestros en el ámbito escolar de actividad humana. Wittgenstein entendía por juegos de lenguaje el todo formado por el lenguaje y las acciones que le acompañan. De acuerdo con este autor, un juego de lenguaje podría consistir en las acciones realizadas y las palabras usadas por adultos y niños cuando estos últimos están aprendiendo a hablar, por ejemplo, la enseñanza explícita de vocabulario, cuando un adulto señala una cosa y pronuncia una palabra, y el niño la repite. En el mismo sentido, la escritura de una narración en un contexto escolar es un juego de lenguaje, en el que las reglas están definidas por las participantes en el curso de su ejecución y por el conocimiento compartido de la situación. Este juego de lenguaje es diferente al de la escritura de una descripción o de un comentario, y los participantes tienen que tener en cuenta estas diferencias para distinguir entre uno y otro juego.

Por lo tanto, conceptualizamos los distintos tipos de texto como formas genéricas o etnocategorías que están insertas en comunidades de práctica alfabética y adquieren su funcionalidad como categorías operativas usadas por la gente en estas comunidades. Lo que proponemos en este estudio es aproximarnos a la escritura de distintos tipos de texto en la escuela como un conjunto de prácticas discursivas en las que los participantes dan cuenta del tema sobre el que están escribiendo, construyendo versiones diferentes del mismo. El estudio y análisis de estas prácticas discursivas tiene una especial relevancia en los contextos educativos en los que es útil conocer las formas en que los aprendices comprenden las prácticas de alfabetización en las que están implicados.

MÉTODO

En este trabajo, usamos los métodos propuestos por la Psicología Discursiva. Desde una aproximación discursiva al conocimiento (Edwards y Potter, 1992; Potter, 1996; Edwards, 1997), los asuntos psicológicos se comprenden como categorías de las y los participantes que se usan como recursos para su intervención en prácticas sociales cotidianas, tales como puede ser escribir en la escuela. La psicología discursiva toma sus recursos teóricos y metodológicos de la Etnometodología (Garfinkel, 1967; Button, 1991) y el Análisis de la Conversación (AC) (Atkinson y Heritage, 1984; Sacks, 1992). La etnometodología es una aproximación al estudio de los métodos usados por las personas para dar sentido al mundo. En este contexto, el AC surge como una forma de explorar estos métodos en situaciones de acción intersubjetiva, dado que la conversación nos permite, como analistas, tener acceso al empleo público de estos métodos. La diferencia fundamental entre esta forma de aproximarse a los tipos de texto y la forma en que se ha hecho tradicionalmente es que en este caso no

empezamos con una definición normativa de narración, descripción o exposición. Por el contrario, consideramos que estos tipos de texto son marcos discursivos contruidos para la ocasión por la gente en sus actividades de escritura cotidianas, basándose en comprensiones compartidas sobre lo que hay que hacer cuando se narra, describe o expone. En este sentido, el AC nos permite reconocer estas etiquetas como categorías definidas por las y los participantes en una tarea escolar.

Procedimiento y participantes

Este estudio es parte de un proyecto de investigación en el que parejas de niñas y niños de tres niveles educativos diferentes planificaron tres tipos de texto diferentes (narración, descripción o exposición) sobre el mismo tema (la fotografía de una mendiga) para, posteriormente, escribir el texto de forma individual. En el estudio participaron un total de 184 estudiantes, 64 pertenecientes a cuarto de E.G.B., 66 a octavo de E.G.B. y 56 al curso de orientación universitaria (COU)¹. Cada nivel estaba compuesto por tres aulas completas, de modo que cada una de ellas fueron asignadas de forma individual a una de las condiciones, narrativa, descriptiva o expositiva. Todos los participantes recibieron las instrucciones por escrito que se muestran en la Figura 1.

<p>Vuestra tarea consiste en:</p> <p>1. Discutir en parejas:</p> <p>(a) ¿Qué vamos a contar en la redacción?</p> <p>(b) ¿Cómo vamos a escribir la redacción?</p> <p>2. Escribir individualmente:</p> <p>Cuenta una historia sobre lo que ves en la fotografía²</p> <p>Describe la fotografía³</p> <p>Comenta la fotografía⁴</p>
--

Figura 1: Hoja de instrucciones

El estudio tuvo lugar en el aula. El tema de escritura era una fotografía que representaba una mendiga con una niña o un niño en una calle comercial cubierta de nieve. En primer lugar, las niñas y niños trabajaron en parejas para planificar el texto sobre la fotografía. El proceso de planificación en parejas fue grabado en audio. Cada pareja tenía una grabadora en su mesa. Cuando las parejas terminaban de planificar, retirábamos la grabadora y se les pedía que escribiesen individualmente el texto que habían planificado.

Aquí presentamos el análisis de las conversaciones de 87 parejas de estudiantes. El análisis está especialmente dirigido a dos tipos de secuencias conversacionales: (1) Aquellas instancias en las que los participantes mencionan explícitamente las categorías “narración” o “historia”, “descripción” y “comentario, y (2) aquellas instancias en las que los participantes colaboraron para producir un fragmento de texto oral sobre la fotografía. Analizando el primer tipo de instancias, nuestro objetivo es conocer qué tipo de actividades rodean el uso de estas categorías y qué significados adquieren en su uso. Con el segundo tipo de instancias, nuestro propósito es analizar las aproximaciones discursivas hacia la realidad reflejada en la fotografía.

Tabla 1: Número de conversaciones analizadas por nivel y por tipo de texto

	Cuarto curso	Octavo curso	C.O.U.	Total
Narración	10	12	6	28
Descripción	10	9	9	28
Comentario	10	12	9	31
Total	30	33	24	87

RESULTADOS

El análisis de las narraciones, las descripciones y los comentarios como etnocategorías

Narraciones

La tabla 2 muestra las frecuencias y porcentajes de las parejas que mencionaron la categoría “narración” o “historia”. (chi cuadrado, no significativa)

Tabla 2: Frecuencia y porcentaje de las parejas que mencionan la palabra “historia” en sus conversaciones

	Cuarto curso	Octavo curso	C.O.U.	Total
Mención	6 (60%)	11 (91,7%)	6 (100%)	23 (82%)
No mención	4 (40%)	1 (8,3%)	0	5 (18%)
Total	10	12	6	28

Nosotras estábamos interesadas en las implicaciones del uso de estas categorías en la conversación. El análisis de las secuencias en las que las participantes las mencionaron mostraba que eran capaces de emplear la categoría de múltiples formas, y para referirse a cosas diferentes. La mención de esta categoría era seguida habitualmente por una secuencia en la que las y los participantes construían la trama de una historia de manera más o menos elaborada. En el Extracto 1, en el que dos niños de octavo

están planificando una historia, presentamos un ejemplo prototípico de la presentación de la categoría “historia” como “trama”.

Extracto 1

16. **Ana.** ¿Tú lo has entendido? ¿Cómo una historia?
17. **Lidia.** Pues que aquí hay una mujer que está en la calle pidiendo porque es pobre, ¿no?
18. y la gente pasa, y la mira pero no le da nada de dinero.
19. **Ana.** Es que eso es... yo creo que no sé. No sé, una historia...
20. se puede decir que una persona está pidiendo en la calle pero... la gente pasa de largo

En este extracto, la respuesta de Lidia a la pregunta de Ana (¿Cómo una historia?) es una trama básica que tiene como personaje principal una mujer con ciertas características (es pobre) y que está llevando a cabo una acción concreta (está en la calle pidiendo). Esta respuesta, a pesar de que no tiene la forma de una definición formal que podamos encontrar en los libros de lingüística, muestra que Lidia está definiendo de forma implícita una narración como un discurso sobre alguien (una mujer) que está haciendo algo (pidiendo) por alguna razón (porque es pobre). Sin embargo, Ana no queda muy satisfecha con esta definición (línea 19), y completa la definición de Lidia con otro elemento: un problema o una situación irregular. En este sentido, Ana está de acuerdo con Lidia en la introducción de la protagonista y la acción que está llevando a cabo, pero introduce un elemento que problematiza la trama: gente que pasa de largo mientras esta persona pide. Por tanto, una narración puede ser un discurso en el que se expone, y posiblemente se explica, una situación social o personal irregular. En este extracto podemos ver cómo estas dos estudiantes se implican en un juego de lenguaje que consiste en diseñar un acto de habla que puede ser considerado “una narración”.

En el siguiente extracto, podemos ver un fenómeno similar. Esta vez, la trama va hacia atrás en el tiempo, y María introduce elementos que explican porqué la persona de la fotografía está pidiendo. Al contrario que las participantes del extracto 1, que se basaban en la información mostrada por la fotografía, María está construyendo una trama que incluye información sobre cómo una persona puede convertirse en una mendiga (líneas 20-22).

Extracto 2

16. **B.** tenéis que ponerlos de acuerdo en cómo, qué vais a contar de esta foto y cómo lo vais a contar
17. **Pedro.** osea, describirla
18. **B.** no, es contar una historia
19. **María.** ah, pues que el vagabundo se...
20. el vagabundo antes era rico,
21. luego lo perdió todo,
22. y se tuvo que poner a pedir.

En el Extracto 2, las participantes introducen otra forma de hablar sobre la narración que aparece con relativa frecuencia en las parejas que planificaban historias. Esta supone diferenciar la narración de otras formas discursivas, tales como la descripción. En este caso, es la investigadora (B., línea 18) quien destaca la diferencia entre una descripción y una narración. María, reconociendo la diferencia (línea 19) demuestra que sabe que puede implicarse en diferentes juegos de lenguaje en relación con la fotografía –en este caso, describirla o contar una historia sobre ella– En otros casos, la definición de historia no tiene que ver con la elaboración de una trama o la diferenciación con respecto a otros modos discursivos. En algunos casos, las niñas y los participantes definen su tarea de contar una historia como contar lo que está pasando en la fotografía. Consideremos el siguiente extracto:

Extracto 3

33. **Javier.** ((Leyendo las instrucciones)) Cuenta una historia sobre lo que ves en la fotografía. Una historia (???)
34. **Ivan.** Pues ya está, mira, ¿qué vamos a contar en la redacción? Pues lo que pasa en la fotografía

Como veíamos en la Figura 1, la hoja de instrucciones pedía a las participantes que contasen una historia sobre lo que veían en la fotografía. Javier e Iván, dos niños de cuarto curso, saben que deben tener estas instrucciones en cuenta para llevar a cabo la primera parte de la tarea: discutir la fotografía en parejas, e Iván usa esta información (línea 34) para responder la primera pregunta planteada en la hoja de instrucciones (¿qué vamos a poner en la redacción?). Fijémonos en cómo la respuesta que da Iván a esta pregunta no es simplemente “vamos a contar una historia”. Por el contrario, esta condición, que deben contar una historia, es una respuesta matizada. Significa que contar una historia sobre lo que ves en una fotografía quiere decir que debes contar lo que está pasando en la fotografía. En este sentido, Iván está relacionando este modo discursivo con la relación de hechos o eventos. Y esto implica, en otro sentido, que existen distintas formas de percibir la fotografía.

En otros casos, contar una historia significa para las niñas y los estudiantes un proceso de invención que puede ir más allá de lo que ven en la fotografía, como sucede con las participantes del siguiente extracto.

Extracto 4

23. **Alba.** Bueno, esto tu pones: historia, pero ¿cómo empezamos, a ver?
24. **Celia.** Tú te lo inventas. Como que cuentas un cuento pero una historia (???)es que tú no coges nada, eh, como un cuento, pero es una historia, contar lo que pasa aquí
26. **Alba.** lo que te digo es cómo empezamos
27. **Celia.** Que había unos pobres y eso... como quieras tú, cada uno va a hacer una, y yo no te lo puedo decir

En este extracto, Alba y Celia, dos niñas de cuarto curso, están intentando clarificar lo que significa escribir una historia. Alba está preocupada por la forma literal del texto, cómo empezar a escribirlo (línea 26). Sin embargo, Celia está haciendo alusión a un proceso de producción diferente, la invención, que está ligado en cierta forma al propio proceso de escritura. En este sentido, no puede hablar sobre lo que van a contar en el texto ahora, que lo están planificando.

Otro juego de lenguaje que podemos observar en las conversaciones de las y los participantes tiene que ver con la clásica diferenciación entre Fábula y Siuzhet (Tomashevski, 1925, citado en Onega y García Landa, 1996). El Siuzhet es la trama narrativa, el encadenamiento causal y temporal de sucesos, mientras que la fábula es la parte intemporal y estática de la narración, o, en otras palabras, el discurso (White, 1992) o el tema de la narración. Esta distinción se puede observar en el siguiente extracto, tomado de una conversación entre dos chicos de C.O.U.:

Extracto 5

15. **Juan.** Siéntate bien. Vamos a discutir. Yo creo que deberíamos contar la pobreza que hay en el mundo, (???) como
16. **Miguel.** la historia
17. **Juan.** Porque yo creo que realmente
...
18. **Juan.** Yo creo que deberíamos de contar que la pobreza (???)
19. **Miguel.** (???)
20. **Juan.** No, pero yo creo que deberíamos de contar que... lo que pasa en el mundo y eso,
21. osea, que es una fotografía de un país desarrollado que hay pobreza,
22. y sin embargo la gente va de tiendas, porque se ve en la bolsa esta, ¿no?,
28. se ve por el niño este de aquí, (???)
29. y entonces yo creo que deberíamos decir que esto es una fotografía sobre un país desarrollado, un país capitalista en el sentido de que la pobreza (???)
30. **Miguel.** (???)
31. **Juan.** Si, pero...
32. **Miguel.** Una historia sobre lo que ves
33. **Juan.** Si, pero creo que deberíamos marcar más.
34. **Miguel.** Pues esto era una vez que...

En la línea 15, Juan plantea desarrollar la tarea hablando sobre un tema general: la pobreza en el mundo. En las líneas siguientes, Juan desarrolla este planteamiento, mientras Miguel intenta adaptar esta propuesta a la tarea que tienen que realizar: contar una historia. De la línea 20 a la 29, Juan desarrolla el tema: la pobreza en el mundo, en relación con cosas que pueden ver en la fotografía. Su argumento consiste en interpretar la fotografía como una situación en la que existe cierto contraste entre la pobreza y el consumo (en la fotografía podemos ver gente con bolsas y tiendas, además de a la mendiga con el niño). Juan sitúa esta escena en un país capitalista desarrollado. En la línea 32, surge la necesidad de convertir este argumento en una historia. Es entonces cuando Juan cambia su discurso y comienza a hablar acerca de la historia como una cosa que tiene

que marcarse usando expresiones concretas, como el popular “érase una vez”. En este sentido, encontramos dos significados de narración relacionados en esta conversación, uno en el que este formato puede usarse para transmitir un argumento, y otro en el que una historia posee ciertas características formales.

Por último, las participantes se refieren a la posibilidad de escribir distintos géneros narrativos, como señala Sandra, alumna de octavo curso, en el Extracto 6.

Extracto 6

15. **B.** Hay que contar una historia
16. **Sandra.** ¿Una leyenda? Una leyenda...

En la Tabla 3 mostramos las frecuencias de cada una de estas formas de interpretar la narración en las conversaciones (Chi cuadrado, no significativo).

Tabla 3: Sentidos de la palabra historia en cada nivel (en una conversación pueden aparecer varios sentidos)

	Cuarto curso	Octavo curso	C.O.U.	Total
Trama	5	7	3	15
Diferenciación	1	4	3	8
“Lo que está pasando”	2	2	0	4
Invencción	1	2	1	4
Fábula- <i>Siuzhet</i>	0	1	2	3
Género	0	2	1	2
Otros	0	1	2	4
Total	9	19	12	40

Como hemos visto, los significados que las participantes dan a la categoría “historia” son múltiples y diversos, aunque las formas más complejas, como la diferenciación entre trama y tema de la historia, y la alusión a géneros narrativos específicos, están ausentes en las conversaciones de los estudiantes más jóvenes. En la próxima sección, veremos cómo el significado de los términos “descripción” y “comentario” son mucho más escasos.

Descripciones

En la Tabla 4, presentamos las frecuencias y porcentajes de las parejas que mencionaron la categoría “descripción” en sus conversaciones (chi cuadrado= 7,53; p=0,023)

Tabla 4: Frecuencias y porcentajes de las parejas que mencionan la palabra “descripción” en sus conversaciones

	Cuarto curso	Octavo curso	C.O.U.	Total
Mención	4 (60%)	8 (89%)	8 (89%)	20 (72%)
No mención	6 (40%)	1 (11%)	1 (11%)	8 (28%)
Total	10	9	9	28

En esta tabla, podemos ver cómo el grupo de estudiantes más jóvenes son los que mencionan con menor frecuencia esta categoría en sus conversaciones.

Por otro lado, frente a la diversidad de significados que cobraba la palabra “historia” para las y los participantes que trabajaron en esta condición, el análisis de las conversaciones en las que las y los participantes mencionaron la palabra “descripción” o “describir” mostró únicamente dos sentidos. Vamos a ver algunos ejemplos. En el Extracto 7, dos alumnas de cuarto curso trabajan en pareja:

Extracto 7

49. **María.** Pues yo creo que hay... hay una señora pobre que tiene un hijo,
50. están abrigados pero son pobres
51. y por ahí gente caminando,
52. es navidad y está nevando, y tienen mucho frío
53. **Pedro.** Bueno, más o menos lo mismo, creo yo que hemos dicho.
54. Bueno, pues no se, cómo lo...eee,
55. otra cosa que podemos poner es describir más así, ponerle más detalle, eee,

En este extracto, podemos ver cómo los participantes están hablando sobre la fotografía y diciendo lo que ven en ella. En la línea 53, Pedro ratifica lo que dice María, y propone una nueva acción: describir con más detalle. En este sentido, está definiendo implícitamente “describir” como una acción consistente en mencionar cosas que pueden ver en la fotografía. Esta acción puede ser llevada a cabo con mayor o menor nivel de detalle. En este sentido, la descripción aparece como una tarea lingüística que consiste en mencionar cosas que hay en la fotografía y como una acción que se puede llevar a cabo a diferentes niveles de profundidad y detalle.

Por otro lado, la descripción fue planteada por las participantes como un procedimiento lingüístico no sólo para categorizar, sino también para ordenar estos objetos visibles en un texto descriptivo. Veamos el Extracto 8:

Extracto 8

12. **B.** lo que tenéis que hacer es una descripción
...
13. **Pilar.** pues eso, hablamos primero de esos personajes que están ahí en medio y un poco de la pobreza y luego ya pues hablamos de los demás, ??)
14. **Andrés.** sí, pues eso, osea, que decimos, primero decimos que está en invierno,
15. que es una foto hecha en invierno y puede que sea la Navidad
16. **Pilar.** la Navidad

En este extracto, los participantes no sólo mencionan los elementos que componen la fotografía, sino que además dicen cómo los van a ordenar estos elementos en el texto. En la Tabla 4, mostramos las frecuencias de las parejas que usaron estos dos significados de la descripción en cada nivel educativo (Chi cuadrado no significativa).

Tabla 5: Significados de la palabra “descripción” en cada nivel educativo

	Cuarto curso	Octavo curso	C.O.U.	Total
Categorización	4	6	3	13
Organización	0	2	5	7
Total	4	8	8	20

Comentarios

La Tabla 6 muestra las frecuencias y porcentajes de las parejas que mencionaron las palabras “comentario” o “comentar” en sus conversaciones (Chi cuadrado=10,97; p=0,05). Como podemos ver en la tabla, las niñas y niños de cuarto curso apenas mencionaban estas palabras en sus discusiones, y las dos ocasiones en las que esto sucedió, fue mientras leían textualmente las instrucciones.

Tabla 6: Frecuencias y porcentajes de parejas que mencionaron la palabra “comentario” o “comentar” en sus conversaciones.

	Cuarto Curso	Octavo curso	C.O.U.	Total
Mención	2 (20%)	10 (83,3%)	7 (78%)	19 (61,3%)
No mención	8 (80%)	2 (16,7%)	2 (22%)	12 (38,7%)
Total	10	12	9	31

La mayoría de las ocasiones en las que los participantes usaron la categoría “comentario”, asimilaban esta categoría con la descripción. Consideremos en Extracto 9, en el que dos niños de octavo curso trabajan juntos:

Extracto 9

9. **P.** Lo he dicho diez veces. Lo que hay que hacer es comentar
10. **Alicia.** Describir esto, ¿no?
11. **P.** describir no, comentar, comentar lo que hay en la fotografía
12. **Alicia.** ¿eh?
13. **P.** Comentarlo, no describirlo
14. **Roberto.** Como una descripción pequeña más o menos
15. **P.** Esto es un comentario de la fotografía
- ...
19. **Alicia.** Tienes que describir. Si no hemos comentado nada. Va, una descripción.

En este extracto, P., una de las investigadoras, está intentando transmitir a la pareja que la tarea no consiste en escribir una descripción, sino un comentario. Sin embargo, Alicia y Roberto no consideran que exista

diferencia entre estos dos modos discursivos. Este es un fenómeno muy común en las parejas que trabajan en la planificación de comentarios. A pesar de la fuerte diferenciación que P. establece en la línea 13, las participantes se resisten a establecer una distinción entre descripción y comentario (línea 14 y línea 19). En la línea 19, parece que Alicia reconoce que describir y comentar son acciones diferentes, pero insiste en escribir una descripción.

En el Extracto 10, podemos ver otra forma en la que los participantes hablaron sobre los comentarios: poniendo en contraste este tipo de texto con el modo descriptivo. En este caso, no se da la identificación entre los dos tipos, sino una diferenciación.

Extracto 10

35. **Javier.** vamos a contar esto de la foto, osea, describirla
36. **Sonia.** es que es redacción, no es una descripción)
37. **Javier.** Lo mismo me me da lo mismo una redacción que una descripción
38. **Sonia.** Hombre, pero habrá que meterse más con lo que te inspira,
39. osea, yo que se, decir que ... que eso, osea , que parece como si fuese invierno, navidad,
41. y que hay una mujer ahí pidiendo y que nadie le echa dinero, y que un niño en brazos, y esas cosas

En este extracto, Javier, un chico de C.O.U., plantea la tarea como una descripción de la fotografía (línea 36), pero Sonia no está de acuerdo con esto. Ella establece una diferencia entre descripción y comentario (línea 37), y define esta diferencia en términos de los temas sobre los que se habla en ambos modos. En un comentario, se habla más sobre las cosas que la fotografía te inspira (línea 39). En este sentido, parece que la diferencia entre una descripción y un comentario para esta participante se encuentra en el terreno de los sentimientos, los cuáles está permitido introducir en un comentario, pero no en una descripción.

Los dos ejemplos siguientes consisten en extractos en los que los participantes planifican lo que van a escribir en su comentario, qué tipo de cosas van a decir. La diferencia entre ambos es que, mientras que en el primero (participantes de octavo curso), 1 y 2 se refieren a la situación concreta que rodea a la mendiga, en el segundo (participantes de C.O.U.), las participantes recurren a la situación para hablar sobre un tema más general: la pobreza en el mundo. Podríamos decir que, para la primera pareja, comentar está ligado a la situación concreta, mientras que para la segunda supone un proceso de generalización.

Extracto 11

19. **1.** Pues a ver, primero que... ¿qué ha dicho que se hace primero?, ¿qué ha dicho que se hace primero?
20. **2.** Esto, comentarla
21. **1.** Pues eso, pues qué quiere que comentemos, pues se ve aquí una mujer

22. pidiendo con un niño y de fondo se ven personas paseando por una calle,
y está nevando, y así en el fondo se ven más tiendas, yy, pues eso,
23. y así en el lado inferior izquierdo se ve una foto en chiquitito que no se
distingue lo que es...
24. ya está, a ver, ¿cómo vamos ... a escribir la redacción? Pues vamos a
escribirla, intentaremos con un boli

Extracto 12

3. 1. hay que discutir... se supone que tenemos que comentarlo
4. ((¿¿¿¿))
5. 1. Bueno, pues qué vamos a hacer?
6. 2. Esto qué hay que comentar, ¿la miseria del país? Esto parece Rusia, yo diría
7. 1. No se, desde luego un país nórdico, porque está nevando...
8. y el artículo de periódico, bueno, la revista, pues hablaba de la pobreza, no
se.

En la Tabla 7, mostramos las frecuencias de los significados que las participantes dan a la palabra “comentario” en sus conversaciones.

Tabla 7: Sentidos de la palabra “comentario” por curso

	Cuarto curso	Octavo curso	C.O.U.	Total
Descripción	0	5	3	8
Contraste	0	3	2	5
Situación	0	3	0	3
Generalización	0	1	3	4
Total	0	12	8	20

En conclusión, podemos decir que las diferentes formas en las que los participantes hablan sobre los distintos modos discursivos no responden a la idea tradicional según la cual estos modos son almacenados como esquemas discursivos que dirigen la composición siempre de la misma forma, y que están compuestos por categorías temáticas y formas de ordenación de la información. En este análisis, hemos visto que estas formas textuales se parecen más a procedimientos que las participantes introducen en la tarea que combina la fotografía y el modo textual, que son diversos y que surgen en la conversación como una construcción intersubjetiva de la pareja.

Los tipos de conocimiento que las y los participantes destacan en sus conversaciones

En la sección anterior, nuestro análisis se centró en aquellas secuencias conversacionales en las que las y los participantes mencionaban las categorías correspondientes a los modos de discurso implicados en la tarea. Sin embargo, en las conversaciones de los participantes podemos observar otro fenómeno cuyo análisis puede ser útil para comprender cómo éstos manejan distintas formas de significado. Este fenómeno consiste en secuencias en las que las estudiantes componen con su pareja un fragmento de texto oral sobre la fotografía. En la Tabla 8 mostramos el número de

secuencias por nivel educativo y por condición, y entre paréntesis se muestra el número de parejas en cada celda.

Tabla 8: Frecuencias de aparición de fragmentos de texto oral sobre la fotografía

	Cuarto curso	Octavo curso	C.O.U.	Total
Narración	14 (10)	26 (12)	9 (6)	49 (28)
Descripción	28 (10)	30 (9)	16 (9)	74 (28)
Comentario	18 (10)	26 (12)	25 (9)	69 (31)
Total	60 (30)	82 (33)	50 (24)	192 (87)

Llevamos a cabo un análisis preliminar de estas 192 secuencias, centrándonos en las diferencias que planteaban en la forma en que construían el conocimiento sobre la fotografía. Encontramos tres tipos de secuencias claramente diferenciadas, a las que llamamos secuencias narrativas, secuencias descriptivas y secuencias explicativas, independientemente de la condición en la que la conversación entre los participantes tuviese lugar. Estas secuencias estaban caracterizadas por aproximaciones muy diferentes a la fotografía.

Las secuencias narrativas eran secuencias en las que las participantes hablaban sobre la fotografía contando una historia sobre ella. En la mayoría de las ocasiones, estas narraciones conversacionales no estaban muy elaboradas, y lo que nos hizo clasificarlas como narrativas fue el uso del tiempo verbal en pasado, como sucede en el siguiente extracto, en el que una pareja de niños de cuarto curso en la condición de comentario hablan sobre la fotografía:

Extracto 13

16. **Luis.** Mas o menos, es una (???) que había una pareja, un padre y una niña que estaban solos en la nieve y había por aquí personas (???)
17. **Manuel.** La gente no les daba dinero, ni hacia nada, ni les daba comida, no les hacían caso
18. **Luis.** No les hacían caso
19. **Manuel.** Ellos tenían hambre
20. **Luis.** Ellos tenían hambre

A pesar de que esta pareja trabaja en la condición de comentario, su conversación toma la forma de una narración sobre la gente que aparece en la fotografía. Fijémonos en cómo Luis y Manuel están hablando sobre esa gente dando por supuesta mucha información, como la relación entre los personajes principales de la foto (padre e hija), su género o su estado de inanición. De la misma forma, la relación entre los personajes principales y el resto de la gente es una relación de caridad, en la que la gente que está paseando tiene que dar dinero a la pareja hambrienta. En este sentido, las secuencias narrativas hablan de la fotografía del mendigo usando tres áreas diferentes de conocimiento: la situación representada en la fotografía, su relación con las situaciones de pobreza cotidianas y el conocimiento sobre el uso del discurso narrativo.

En la Tabla 9 mostramos las frecuencias de secuencias narrativas en cada condición y nivel educativo.

Tabla 9: Frecuencias de las secuencias narrativas (entre paréntesis aparece el número de parejas en cada celda)

	Cuarto Curso	Octavo curso	C.O.U.	Total
Narración	6 (6)	8 (4)	2 (2)	16 (12)
Descripción	10 (5)	3 (2)	0	13 (7)
Comentario	6 (4)	0	0	6 (4)
Total	22 (15)	11 (6)	2 (2)	35 (23)

En esta tabla, podemos ver cómo los niños y las niñas de cuarto curso son los que más usan este tipo de secuencias (22 secuencias en 15 conversaciones), y que éstas están distribuidas en todas las condiciones, es decir, las niñas y niños de cuarto curso usan secuencias narrativas en las condiciones de descripción y comentario con más frecuencia que las y los participantes de octavo y de C.O.U.

Por otra parte, las secuencias descriptivas son piezas de conversación sobre la fotografía en las que las y los participantes hablan sobre la fotografía de una forma “objetiva”, introduciendo elementos considerados como visibles. Veamos el extracto 14, en el que dos chicas de octavo planifican un texto narrativo sobre la fotografía:

Extracto 14

30. **Elisa.** vamos a ver, pues yo pienso que es un día muy malo, como se puede ver,
31. **Amelia.** muy frío
32. **Elisa.** muy frío, donde está nevando
33. **Amelia.** Si, donde está nevando
34. **Elisa.** Si, está nevando, se ve en la fotografía
35. y se puede comprobar que hay una persona con un bebé en sus brazos que está pidiendo,
36. y la gente pasa y no hace, osea, ni caso

En este extracto, hay tres ocasiones en las que las participantes hacen referencia a la visibilidad de los elementos que introducen en la conversación. En la línea 30, Elisa introduce el clima como un elemento visible en la fotografía. Sin embargo, la afirmación que hace seguidamente Amelia sobre la frialdad del día no es seguida por una referencia a la visibilidad. En la línea 32, Elisa vuelve a referirse a un elemento de la fotografía señalando su visibilidad, la nieve en la fotografía, y continúa con su intervención haciendo referencia a la mendiga y al niño y a la relación de la gente con ambos como algo que se puede “verificar” mirando la foto. Esta forma de referirse a la fotografía, como algo compuesto por elementos, acciones y personas que pueden ser vistas, es típica de las secuencias descriptivas. Las participantes, en estos casos, hablan de la fotografía como un objeto visual, en el que las cosas, la gente, e incluso las relaciones

sociales son tratados como cosas que se pueden abordar desde un punto de vista objetivo.

Tabla 10: Frecuencia de las secuencias descriptivas por nivel educativo y por condición textual (entre paréntesis aparece el número de parejas en cada celda)

	Cuarto curso	Octavo curso	C.O.U.	Total
Narración	5 (3)	8 (5)	0	13 (8)
Descripción	12 (7)	26 (9)	10 (5)	48 (21)
Comentario	10 (7)	21 (12)	9 (4)	40 (23)
Total	27 (17)	55 (26)	19 (9)	101 (52)

En la Tabla 10 mostramos las frecuencias de las secuencias descriptivas en cada condición. Como podemos ver en esta tabla, las secuencias descriptivas aparecen con más frecuencia en las parejas de octavo curso. Así mismo, son menos frecuentes cuando los participantes están en la condición narrativa. Esto puede significar que las participantes actuaron de forma más parecida en las condiciones descriptiva y expositiva. En la tabla, podemos ver cómo la frecuencia de las secuencias descriptivas en la condición de comentario desciende para los participantes de C.O.U., lo que puede significar que este grupo fue más capaz de establecer una distinción entre la descripción y el comentario.

Finalmente, las secuencias explicativas eran instancias en las que los participantes hablaban sobre la fotografía elaborando una explicación sobre lo que estaba sucediendo en la misma. Algunas de estas explicaciones hacían referencia a la situación de la mendiga y su hija/o, y a las reacciones de la gente que andaba alrededor, pero, al contrario que en las secuencias narrativas, estas referencias eran hechas usando tiempos verbales en presente y como una explicación de lo que la fotografía representa. En otras ocasiones, estas secuencias se referían a asuntos generales como la pobreza en las ciudades desarrolladas, y presentaban argumentos y opiniones personales sobre estos temas. En la mayoría de las ocasiones, este conocimiento “socio-político” se presentaba usando un método de comparación entre conceptos importantes, tales como la pobreza y el consumo. Consideremos el Extracto 15:

Extracto 15

47. **Marta.** Pues eso, vamos a poner que es una situación actual que se ve la pobreza de una sociedad capitalista materialista... pues empezamos describiendo eso, que es un país...
48. **Moises.** Es un país...
49. **Marta.** del norte
50. **Moises.** Del norte, muy arriba... no, pues eso, el clima es frío, hay malas condiciones para estar por la calle, que la gente pasa frío, un poco la sociedad, así.
51. **Marta.** Actual, del siglo nuestro
52. **Moises.** y luego comenzamos con la descripción de la foto, ¿no?, y después una pequeña crítica a la sociedad, ¿no?
53. **Marta.** Eso sobra, ¿para qué?
54. **Moises.** Hombre, pues haces la crítica con la postura de la señora, y eso

En este extracto participan dos chicos de C.O.U. que trabajan en la condición de comentario. En la línea 47, Marta empieza a hablar sobre lo que van a escribir en términos de un tema: la pobreza en la sociedad capitalista. Este tema se presenta como la introducción del texto, que puede ser seguido por una descripción de la fotografía (línea 52). En este sentido, Moisés está estableciendo un contraste entre lo que significa comentar y lo que significa describir. El tema de la pobreza en un país capitalista funciona como una interpretación de la fotografía que la presenta como independiente de la misma en cierto sentido.

Tabla 11: Frecuencias de las secuencias explicativas por nivel educativo y condición textual (entre paréntesis aparece el número de parejas en cada celda)

	Cuarto curso	Octavo curso	C.O.U.	Total
Narración	3 (3)	10 (6)	7 (4)	20 (13)
Descripción	6 (2)	1	6 (4)	13 (7)
Comentario	2 (2)	5 (3)	16 (7)	23 (12)
Total	11 (7)	16 (10)	29 (15)	56 (32)

En la Tabla 11, podemos ver que las y los participantes de C.O.U. son los que introducen más secuencias explicativas en sus conversaciones. Por otra parte, es interesante constatar el gran número de secuencias explicativas en la condición narrativa, casi tantas como en la propia condición de comentario. Quizás esto pueda explicarse diciendo que, algunas veces, las y los participantes consideran que la función de una narración es la explicación de una situación problemática, y esto les lleva a usar secuencias explicativas con frecuencia. Sin embargo, esta es una afirmación que debe ser explorada en mayor profundidad.

CONCLUSIONES

En los análisis expuestos anteriormente vemos cómo las y los participantes usan diferentes tipos de conocimiento y de procedimientos para construir el significado de una fotografía desde los puntos de vista narrativo, descriptivo y expositivo. El análisis de las prácticas conversacionales que tuvieron lugar alrededor de esta tarea de escritura nos permitió describir estos procedimientos con cierto detalle, y determinar posibles diferencias entre y dentro de los distintos grupos de edad que participaron en este estudio. El análisis de las conversaciones que tuvieron lugar en el contexto descrito anteriormente muestran cómo las y los participantes utilizan la narración, la descripción y el comentario como recursos muy distintos para la construcción del significado.

Si conocemos cómo las y los estudiantes perciben los distintos tipos de texto, podemos introducir éstos como herramientas de aprendizaje en otras parcelas del currículum, introduciéndolos en prácticas de lectura y escritura. Estas áreas podrían ser, por ejemplo, la educación moral, en el

caso de la narración, tareas analíticas en el caso de la descripción, o las ciencias sociales en el caso del comentario.

Por otra parte, el conocimiento del uso de estos diferentes modos discursivos, puede conducir a una educación relativista, en la que las y los estudiantes son entrenados para cambiar su forma de dar significado a los sucesos que les rodean. Esto es esencial en un proceso educativo que espera que sus estudiantes aprendan a reflexionar y a pensar críticamente, y a no tomar como reales y verdaderas todas las representaciones que encuentran en su sociedad, sino a reflexionar como éstas han sido construidas.

NOTAS

1. El año en que recogimos los datos era el último en el que permanecían vigentes estas categorías.
2. Para las y los participantes en la condición narrativa.
3. Para las y los participantes en la condición descriptiva.
4. Para las y los participantes en la condición expositiva.

REFERENCIAS

- Atkinson, J. M. y Heritage, J. C. (eds.) (1984). *Structures of social action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). The problem of speech genres. En C. Emerson y M. Holquist (eds.), *Speech Genres and Other Late Essays* (pp. 330-357). Austin: University of Texas Press.
- Berkenkotter, C. y Huckin, T. N. (1993). Rethinking genre from a sociocognitive perspective. *Written Communication*, 10 (4), 475-509.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Bruffee, K. A. (1986). Social construction, language, and the authority of knowledge. *College English*, 48, 773-790.
- Button, G. (ed.) (1991) *Ethnomethodology and the human sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. Londres: Sage.
- Edwards, D. y Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. Londres: Sage.
- Freedman, A. y Medway, P. (1994). *Genre and the new rhetoric*. Londres: Taylor and Francis.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Hidi, S. E. y Hildyard, A. (1983). The comparison of oral and written productions in two discourse types. *Discourse Processes*, 6, 91-105.
- Onega, S. y García Landa, J.A. (1996). *Narratology*. Nueva York: Longman Publishing.
- Potter, J. (1997). *Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction*. Londres: Sage.

- Rorty, R. (1991). Solidarity or objectivity. En *Objectivity, relativism, and truth: Philosophical papers, vol. 1.* (pp. 21-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Russell, D. R. (1997). Rethinking genre in school and society: An activity theory analysis. *Written Communication, 14* (4), 504-554.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation.* Oxford: Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas.* Barcelona: Crítica.